

Anne Line Wittek

Mappe som redskap for læring
i høyere utdanning

Strukturer, kulturell praksis
og deltakelsesbaner

Doktorgradsavhandling levert
For graden philosophiae doctor

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

2007

INNHold

OVERSIKT OVER TABELLER	4
FORORD	5
DEL 1 INTRODUKSJON	7
KAPITTEL 1 INNLEDNING	8
KAPITTEL 2 MAPPEVURDERING – EN OVERSIKT OVER FELTET	14
2.1 HVA ER MAPPEVURDERING?	14
2.1.1 Definisjoner	16
2.1.2 Røtter i to tradisjoner	17
2.1.3 Ulike fremtredelsesformer av mappe som pedagogisk redskap	17
2.1.4 Bredde og variasjon – mulighet og problem	19
2.2 VURDERINGSASPEKTET	21
2.2.1 Summativ og formativ vurdering	23
2.2.2 Validitet og reliabilitet ved mappevurdering	24
2.3 FREMTREDENDE KARAKTERISTIKA OG ARGUMENTASJON I DISKURSEN OM MAPPEVURDERING	25
2.3.1 Økende bevissthet om læringsprosessen	28
2.4 NOEN EKSEMPLER PÅ FORSKNINGSSTUDIER	34
2.5 ULIKE FREMTREDELSESFORMER – EN OPPSUMMERING	39
KAPITTEL 3 KONTEKST FOR UNDERSØKELSEN – DELTIDSUTDANNINGEN I SYKEPLEIE VED HØGSKOLEN I OSLO	44
3.1 BAKGRUNNEN FOR INNFØRING AV MAPPER	44
3.2 PROSJEKTORGANISERING AV DELTIDSSTUDIET	46
3.3 STUDIEGRUPPER	47
3.4 STUDIEPLANEN OG FOKUSET PÅ MAPPE SOM ARBEIDS- OG VURDERINGSFORM	49
3.4.1 De ni sidene	50
3.5 VURDERINGSKRITERIER	50
3.6 VURDERING	53
3.7 DE ULIKE KURSENE OG DE ULIKE MAPPENE	55
3.8 ULIKE MAPPER	56
3.9 ARBEIDSFORMER	58
3.10 INFORMANTENE I DENNE STUDIEN	59
3.11 DIDAKTISKE TILNÆRMINGER SOM LIGGER TIL GRUNN FOR DENNE STUDIEORDNINGEN	60
3.11.1 Problembasert læring	62
3.11.2 Prosessorientert skriving	64
3.11.3 Veiledningspedagogikk	66
DEL 2 TEORI OG METODE	69
KAPITTEL 4 TEORETISK PERSPEKTIV FOR PROSJEKTET	70
4.1 EN HISTORISK OG KULTURELL FORSTÅELSE AV MENNESKELIG TENKNING OG LÆRING	70
4.1.1 Persepsjon som handling	71
4.1.2 Mediering og aktivitet	74
4.2 AKTIVITET, PRAKSIS OG KONTEKST	75
4.3 ARTEFAKTER	76
4.3.1 Primære, sekundære og tertiære artefakter	77
4.3.2 Skillet mellom diskursive og praktiske redskaper	79
4.4 DIALOGISME	81
4.4.1 Diskursbegrepet	85
4.4.2 Språkets meningspotensial	85
4.5 KUNNSKAP OG LÆRING	88
4.5.1 Personlige baner av deltakelse	89
4.5.2 Forholdet mellom hverdagspråk og faglige begreper	91
4.5.3 Appropriering og mestring	92

KAPITTEL 5 ANALYTISKE BEGREPER	96
5.1 ANALYSEBEGREPER PÅ INTERAKSJONSnivÅ	97
5.1.1 "Topic space", utvekslinger og replikker	97
5.1.2 Forhandlingen om motiv	100
5.1.3 Dobbel kontekstualitet og referensielle objekt	102
5.1.4 Overlappende aktiviteter	105
5.2 ANALYSEBEGREPER PÅ INDIVIDnivÅ	106
5.2.1 Forholdet mellom mestring og appropriering	106
5.2.2 Personlige baner av deltakelse og refleksjon	107
5.2.3 Lokalisering	108
5.2.4 Utforskning av relasjonen mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper	108
5.2.5 Sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging	110
5.3 ANALYSEBEGREPER PÅ PRAKSISnivÅ	111
5.3.1 Hvordan anvendes ressursenes potensial?	111
5.3.2 Kjennetegn ved praksis	112
5.3.3 Grenseoverskridende objekter	113
KAPITTEL 6 DESIGN OG METODE	115
6.1 VALG AV KONTEKST FOR STUDIEN	116
6.2 INNSAMLING OG TYPER AV DATA	118
6.2.1 Forholdet mellom ulike typer av data	123
6.3 IDENTIFISERING AV DATA OG INFORMANTER	124
6.4 ANALYSE	124
6.4.1 Den valgte modellen for analyse – bakenforliggende tradisjoner	125
6.4.2 Kategorier og koding	127
6.5. METODISKE OVERVEIELSER	136
DEL 3 ANALYSE	139
KAPITTEL 7 NÆRANALYSE, AKTIVITET I GRUPPE A	143
7.1 INTRODUKSJON	143
7.2. AKTIVITET I GRUPPE A GJENNOM STUDIEÅRET	145
7.2.1 Juni	146
7.2.2 August og September	147
7.2.3 Oktober	152
7.2.4 November og desember	157
7.2.5 Mars	169
7.3 MØNSTRE I AKTIVITETEN OG ENDRINGER AV DISSE	174
7.3.1 Tema	178
7.3.2 Initiativ og deltakelse	181
7.3.3 Ressurser	182
7.3.4 Interaksjon	183
7.3.5 Praksis	187
KAPITTEL 8 NÆRANALYSE, AKTIVITET I GRUPPE B	194
8.1 INTRODUKSJON	194
8.2. AKTIVITET I GRUPPE B GJENNOM STUDIEÅRET	196
8.2.1 Oktober	196
8.2.2 November	199
8.2.3 Desember og januar	204
8.2.4 Februar	213
8.2.5 Mars	217
8.3 MØNSTRE I AKTIVITETER OG ENDRINGER AV DISSE	219
8.3.1 Tema	224
8.3.2 Initiativ og deltakelse	225
8.3.3 Ressurser	227
8.3.4 Interaksjon	229
8.3.5 Praksis	231

KAPITTEL 9 PERSONLIGE BANER AV DELTAKELSE	234
9.1 MARTINES ANDRE ÅR SOM SYKEPLEIERSTUDENT	234
9.2 CECILIES ANDRE ÅR SOM SYKEPLEIERSTUDENT.....	239
DEL 4 DRØFTING OG KONKLUSJONER	245
KAPITTEL 10 SAMMENFATNING OG DRØFTING AV NÆRANALYSEN	246
10.1 NÆRANALYSEN PÅ INTERAKSJONSnivÅ	247
10.1.1 Hvilke ressurser inngår i interaksjonen og hvordan medierer disse aktivitet?	247
10.1.2 Fokus for aktiviteten og referensielle objekt.....	251
10.1.3 Spenningsfelt, forhandlingen om motiv og transformasjon	253
10.1.4 Refleksjon, meningsbrytning og transformasjon.....	255
10.2 INDIVIDNivÅ I ANALYSEN.....	257
10.2.1 Personlige baner av deltakelse.....	258
10.2.2 Mestring, appropriering og flere former for transformasjon	261
10.2.3 Skrivning som aktivitet og relasjonen mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper	263
10.2.4 Studenter og ressurser på vandring mellom ulike kontekster	265
10.2.5 Sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging	271
10.3 PRAKSISnivÅ I ANALYSEN.....	272
10.3.1 PBL, veiledningspedagogikk og prosessorientert skrivning — i hvilken grad og på hvilke måter bidrar de til å strukturere aktivitet?	272
10.3.2 Mappe som grenseoverskridende objekt.....	276
10.3.3 Kjennetegn ved praksis og oppsummering av kapittelet.....	278
KAPITTEL 11 KONKLUSJONER	281
11.1 MAPPE SOM PEDAGOGISK REDSKAP.....	281
11.2 MAPPE SOM STRUKTUR FOR AKTIVITET	284
11.3 MAPPE SOM STRUKTUR I NY KUNNSKAP	290
11.4 AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	294
LITTERATUR	296
VEDLEGG 1 STUDIEKRAV HØSTSEMESTERET 2003 FOR GRUPPE A	304
VEDLEGG 2 STUDIEPLAN	308
VEDLEGG 3 TABELL OVER OBSERVASJONER OG FOKUSSAMTALER	330
VEDLEGG 4 INFORMERT SAMTYKKE	332
VEDLEGG 5 GODKJENNING FRA DATATILSYNET	333

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Kategorier for de ulike trekkene som til sammen konstituerer en delepisode.....	132
Tabell 2, Eksempel på oppsummering av trekk ved en (del-)episode	134
Tabell 3, Sammenfatning av interaksjon i gruppe A.....	144
Tabell 4 Oversikt over samtlige episoder og delepisoder i gruppe A	174
Tabell 5, Sammenfatning av interaksjon i gruppe B.....	195
Tabell 6 Oversikt over samtlige episoder og delepisoder i gruppe B	219
Tabell 7, Sammenfatning av interaksjon i de to studiegruppene	285

Forord

I skrivende stund kan jeg telle 33 lagrede versjoner av denne monografien. De er sortert etter dato. Den første er fra tidlig i mai 2005 og har arbeidstittelen: ”*Struktur, kulturell praksis og læring, en teoretisk og empirisk studie av studenters læring innenfor nye studiestrukturer*”. De gjentatte endringene av arbeidstittel avspeiler en lang og krevende prosess fra idé til ferdig avhandling. Kronologisk sett avspeiler endringene dessuten hvordan et tydeligere fokus for studien har utviklet seg *gradvis*. Den samlede erfaringen med å fremstille denne teksten vil jeg først og fremst karakterisere som en rik og intens læringsprosess. Særlig har arbeidet med å *forstå* og *operasjonalisere* en sosiokulturell tilnærming vært lærerikt. Veien fra teoretisk *perspektiv* til analytiske *begreper*, videre til *metodiske grep*, *analyse* og *konklusjoner* har vært utfordrende, vanskelig og meget spennende. I faser har jeg skrevet med iver og glød, men det har også vært perioder da jeg har strevd med å finne veien videre, eller da troen på prosjektet eller egne evner har vaklet.

En av konklusjonene fra den empiriske undersøkelsen jeg har gjort, er at *selve skriveprosessen* er det aspektet ved mappevurderingsordningen som *i særlig grad bidrar til læring* for sykepleierstudentene. På dette punktet er det en klar parallell mellom sykepleierstudentenes læring og min egen. På mange måter har jeg *skrevet* meg frem til ny forståelse og innsikt gjennom arbeidet med avhandlingen. Første fase i skrivearbeidet var fremstillingen av enkeltstående tekstbiter. For å få disse tekstbitene til å passe inn i avhandlingen som helhet, har de måttet gjennomgå flere runder med *transformasjon*. Egenprodusert tekst har på den måten fungert som en ressurs i eget tenke- og skrivearbeid, nærmest som en ”*samtalepartner*”. Skriveprosessen er fascinerende! Nå er tiden inne for å sette punktum, og avhandlingsteksten gjennomgår en ny form for transformasjon. Den er ikke lenger en del av min læringsprosess, men et selvstendig bidrag i den pedagogiske diskursen om mappevurdering og studenters læring.

Det er ikke bare jeg som har forholdt meg til de mer eller mindre ferdige tekstutkastene. Mine veiledere: professor Gunnar Handal og professor Frøydis Hertzberg, har vært medlesere hele veien. Takk for gode spørsmål og utfordrende diskusjoner som mer enn noe annet har bidratt til både til utviklingen av denne avhandlingen og min læringsprosess. Takk for at dere hele tiden har hatt tro på meg og mine muligheter til å komme i havn med prosjektet, og for at dere har engasjert dere i mitt prosjekt. En særlig takk til hovedveileder Gunnar for alle timene du har investert i å lese forskjellige versjoner av monografien. Takk for at du tålmodig har støttet meg i

å prøve ut egne ideer og teoretiske interesser. Takk for innsiktsfull veiledning, raushet og omsorg. Jeg vil også takke professor Sten Ludvigsen som har bidratt med betydningsfulle innspill både ved midtveisvurderingen og ved prøvedisputasen.

Det som først og fremst har gjort denne studien mulig, er lærere og studenter ved deltidsutdanningen for sykepleiere ved Høgskolen i Oslo som har stilt opp som informanter. En særlig takk til de to studiegruppene og nøkkelinformantene som holdt ut med å ha meg ”på slep” gjennom et helt studieår. Takk til Pedagogisk utviklingscenter ved Høgskolen i Oslo som har finansiert prosjektet og muliggjort realiseringen av det. Takk til kollegene mine ved PUS for interessante erfaringer og gode arbeidsvilkår under stipendiatperioden. Takk også til mine nåværende kolleger ved FUP ved Universitetet i Oslo, for at dere har vært forståelsesfulle og lagt godt til rette for meg i forbindelse med innspurten av avhandlingsarbeidet.

Gjennom stipendiatperioden har jeg hatt gleden av å delta i studiegruppa ”Wilhelm”, bestående av Tone Dyrdal Solebrekke, Eli Ottesen og Britt Oda Fosse i tillegg til meg selv. Våre diskusjoner har virkelig stimulert min nysgjerrighet og trang til å utforske ulike teoretiske innfallsvinkler. Takk også for hyggelige middager og turer, og for gode samtaler om alt som hører stipendiatlivet til.

Jeg vil også rette en varm takk til prosjektgruppa underlagt ”alternative vurderingsformer i lærerutdanninga” for inspirerende diskusjoner! Takk til Olga Dysthe, Hildegunn Otnes, Tjalve Madsen, Knut Steinar Engelsen, Anne Marie Presthus, Mathias Øhra og Trond Eiliv Hauge for godt og produktivt samarbeid. En særlig takk til deg Olga, for alt du har lært meg. Jeg vil også takke mine venner og kolleger ved Teaching and Learning Centre ved Southern Cross University i Australia, der jeg hadde et halvt års skriveopphold. Den gjestfriheten vi ble møtt med, betydde mye for meg og familien min.

Sist men ikke minst vil jeg takke familien min for forståelse, tålmodighet og oppmuntring i forbindelse med dette arbeidet. En særlig takk til min mann, Reidar, som har vært en fantastisk støtte! Takk til Charlotte, Sondre, Kristian og Magnus for at dere har vist interesse, og for at dere har holdt ut med en til tider ”fjern” mamma.

Blindern, 5. februar 2007

Line Wittek

DEL 1 INTRODUKSJON

Denne første delen av avhandlingen inneholder en kort introduksjon av prosjektet og problemstillinger. Sist i kapitlet presenterer jeg en oversikt over avhandlingen som helhet. I kapittel to redegjør jeg for tendenser i litteraturen om mappevurdering, og plasserer mitt eget prosjekt innenfor feltet. Kapittel tre gir en detaljert presentasjon av den konteksten som er valgt for studien: deltidsutdanningen i sykepleie ved Høgskolen i Oslo.

Kapittel 1 Innledning

De siste årene har vi vært vitne til en voldsom oppblomstring av **mapper** som redskap for undervisning og vurdering i høyere utdanning i Norge. Det må ses i sammenheng med den massive kritikken som har blitt rettet mot tradisjonelle prøveformer gjennom de siste tiårene. Vurderingsform har en tilbakevirkende kraft på hva studentene legger vekt på under studietiden, hevdes det, og tradisjonelle eksamener etterspør gjengivelse av det som står i pensum, snarere enn forståelse av fagstoffet. Rystad hevder for eksempel på grunnlag av sin undersøkelse av prestasjoner på en bestemt matematikkeksamen ved NTNU (Rystad 1993), at tradisjonell eksamen i realiteten tester en bestemt form for *hukommelse*. Alternative vurderingsformer anbefales i Stortingsmelding 27 som kan sies å være opptakten til den såkalte ”kvalitetsreformen” i høyere utdanning. I den sammenheng anbefales mappevurdering eksplisitt. Termen dukker stadig opp i studieplaner, rapporter, artikler og bøker som omhandler dette relativt nye pedagogiske fenomenet. Det benevnes på ulike måter. *Mappevurdering, mappe som pedagogisk redskap, mappe som lærings- og vurderingsform, mappelæring og mappemetodikk* er bare noen av de termene man møter. Oftest er implementeringen av mappevurdering knyttet sammen med intensjonen om å *stimulere studenters læring* (f.eks. Engelsen et al. 2006, Allern 2005a, Wittek 2003a, Wittek og Havnes 2005).

Det kan være forvirrende å orientere seg i litteraturen på feltet, siden mappevurdering brukes om ulike organiseringsformer, prosesser, hensikter og fremtredelsesformer. Dessuten brukes termen med referanse til ulike kontekster. Ofte er klargjørende spesifiseringer av hensikt med og perspektiv for det som skrives mangelfulle, likeledes mangler ofte nyanseringer av kontekstuelle og pragmatiske forhold ved den formen for mapper man skriver om. Denne doktoravhandlingen har til hensikt å trenge inn i begrepet mappevurdering og å foreslå en inndeling i ulike fremtredelsesformer.

Som hovedfokus for studien har jeg valgt **mappe som redskap for læring i praksis**. Det innebærer at den empiriske delen av studien tar sikte på å analysere den aktiviteten som utspiller seg når studentene jobber med å fremstille innholdet til sine mapper. Videre har jeg ønsket å nærme meg en forståelse av kollektive og individuelle læringsbaner i lys av et sosiokulturelt perspektiv.

Problemstillinger

Den overordnede problemstillingen for dette prosjektet er:

Hva innebærer det å benytte mappe som pedagogisk redskap i høyere utdanning, og hvordan kan mappe som artefakt bidra til å strukturere læringsaktiviteter og personlige baner av deltakelse?

Mer konkret spør jeg:

- *Hva er mappevurdering?*
- *Hvilke fremtredelsesformer kan mappe som artefakt ha?*

I lys av den empiriske studien spør jeg dessuten:

- *Hvordan fremstår mappevurdering som struktur for læringsaktiviteter i de to studiegruppene?*
- *Hva kjennetegner de aktivitetene som knytter seg til denne strukturen?*
- *Hvilke spenningsforhold er fremtredende i aktivitetene?*
- *Hvordan kan kollektive og individuelle læringsbaner forstås i lys av denne aktiviteten?*

Hoveddelen av avhandlingen er en empirisk undersøkelse av hva som faktisk skjer når studenter jobber med å fremstille mapper. For dette formålet har jeg gjort undersøkelser av en konkret mappevurderingspraksis. Konteksten for studien er et kull med sykepleierstudenter ved deltidsutdanningen i sykepleie ved Høgskolen i Oslo. Der er mappe som pedagogisk redskap gjort til en svært sentral del av studieprogrammet, som redskap for både læring og vurdering. Slik dette sykepleierstudiet er organisert, foregår mesteparten av studieaktivitetene innenfor *studiegruppene* som kontekst, derfor har jeg særlig konsentrert meg om *to studiegrupper* og deres *interaksjon* gjennom ett studieår. Dette er to av totalt syv studiegrupper som går sitt andre år ved det fireårige deltidsstudiet.

Deltidsutdanningen i sykepleie ved Høgskolen i Oslo kan sies å være en av pionerene innenfor høyere utdanning i Norge med tanke på innføring av mapper som sammenbindende element i studiestrukturer (Havnes 2002, Taasen et al. 2000). Helt siden de startet opp med ny studiemodell i 1999, har mappene blitt en stadig mer sentral del av sykepleierutdanningens studieopplegg. Bruken av mapper har blitt evaluert og justert årlig. Det er med andre ord en veletablert mappepraksis jeg har gjort til kontekst for denne studien, selv om lærerne ved utdanningen selv uttrykker at de fortsatt er i implementeringsfasen.¹ Det skal dessuten nevnes at

¹ Fra møte den 13. desember, i forbindelse med at jeg la frem resultatene av denne undersøkelsen.

netopp dette studietilbudet har vært en viktig inspirasjonskilde for andre utdanninger og institusjoner. Studiemodellen og særlig bruken av mappevurdering er blitt presentert i flere publikasjoner (f.eks. Taasen et al. 2000, Taasen et al. 2004).

Tekstens oppbygning

Teksten er delt i fire hoveddeler:

Introduksjon

Teori og metode

Analyse

Drøfting og konklusjoner.

Del 1: Introduksjon

I kapittel 2 behandler jeg mappevurdering som fenomen slik det fremstilles i nyere litteratur. Mappevurdering er et pedagogisk redskap som anvendes for både lærings- og vurderingsformål; mitt hovedfokus er imidlertid rettet mot *læringsdimensjonen*. I kapitlet redegjør jeg for ideer og tradisjoner som dette pedagogiske redskapet bygger på. Jeg ser også på hvilke argumenter som opptrer hyppig i diskursen om bruk av mapper. Bakgrunnen for innføring av mappevurdering internasjonalt og i Norge blir fremhevet og knyttet opp mot den såkalte *vurderingsreformen*, men også en *økende bevissthet om læringsprosessen*. Mot slutten av kapitlet trekker jeg frem de mest sentrale tendensene som jeg har funnet i forskningslitteraturen, og foreslår en definisjon på basis av dette. Forskningen på feltet konkluderer gjennomgående positivt. Særlig hyppig fremheves det at mappevurdering bidrar til rike læringsprosesser, og at mappe som pedagogisk redskap er særlig godt egnet til å stimulere refleksjon og evne til egenvurdering hos studenter.

Gjennom dette kapitlet fører jeg en argumentasjon for at feltet er preget av en viss uklarhet. *Ett* problem ved forskningen er at analytiske resultater ofte kobles sammen med ideell argumentasjon på en slik måte at det blir vanskelig å skille normative argumenter og forskningsresultater fra hverandre. *Et annet* problem er at ulike hensikter ofte kobles sammen. *Et tredje* problem er at teoretisk og epistemologisk bakgrunn for forskningsstudier ofte fremgår mer implisitt enn eksplisitt. Jeg argumenterer videre for å skille mellom tre ulike fremtredelsesformer av mappe, som krever ulike tilnærminger og metodiske grep:

1. Mappe som *pedagogisk redskap*, som igjen kan fremtre i form av to ulike *anvendelsesområder*: som didaktisk tilnærming på generelt nivå og som innslag i et konkret studieprogram.
2. Mappe som *struktur for aktivitet*. Denne konstitueres i aktivitet som resultat av interaksjon mellom personer og redskaper i en gitt kontekst.
3. Mappe som *struktur i ny kunnskap* innebærer at handle- og tenkemåter forbundet med mappe som redskap blir en integrert del av personers eller kulturers måter å handle eller tenke på.

Den empiriske studien som blir behandlet i denne avhandlingen er primært knyttet til den andre av de tre fremtredelsesformene, *mappe som struktur for aktivitet*. I lys av det sosiokulturelle perspektivet som her er lagt til grunn, er det relevant å forstå læring på individuelt nivå som sammenvevd med kollektiv aktivitet og deltakelse. I lys av nærstudier av interaksjon innad i to studiegrupper beveger jeg meg også inn på den tredje fremtredelsesformen: *mappe som struktur i ny kunnskap*. Sentrale termer i den sammenheng er *appropriering og deltakelsesbaner*.

I kapittel 3 redegjør jeg detaljert for den konkrete konteksten som ligger til grunn for den empiriske studien; deltidsutdanningen for sykepleiere ved HiO. Dette er ett eksempel på mappe som konkret innslag i et studieprogram, altså det andre anvendelsesområdet innenfor den første av de tre fremtredelsesformene. Kapittelet er basert på informasjon fra studieplanen² og andre dokumenter, dessuten to fokussamtaler med prosjektlederen³. Innledningsvis sier jeg litt om bakgrunnen for at mappevurdering ble innført ved sykepleierutdanningen. Jeg gir deretter en ganske detaljert beskrivelse av de aspektene ved studieordningen som har relevans for studentenes arbeid med mappene. Kapittelet avsluttes med en sporing av røttene til mappe som innslag i dette konkrete studieprogrammet. Denne er basert på egen analyse av plandokumenter og fokussamtaler, og jeg hevder at denne konkrete mappeordningen kan spores til tre ulike pedagogiske tradisjoner: problembasert læring, prosessorientert skrivning og veiledningspedagogikk.

Del 2: Teori og metode

I del to starter jeg med å bygge opp et epistemologisk og teoretisk perspektiv for prosjektet. I kapittel 4 redegjør jeg for hva det innebærer at jeg forankrer avhandlingsarbeidet i *en historisk og*

² Studieplanen og undervisningsplanen brukes i denne teksten om det samme dokumentet.

³ (NI/PR-FS-1 og 2), se vedlegg 3.

kulturell forståelse av menneskelig tenkning generelt og læring spesielt. Sentrale begreper i dette kapitlet er *mediering, aktivitet, kontekst, dialog, artefakter, deltakelsesbaner og transformasjon.* I kapittel fem konkretiserer jeg det teoretiske perspektivet ved å hente frem et knippe av analytiske begreper som jeg vil anvende for å fortolke og forstå det empiriske materialet. I kapittel 6 redegjør jeg for det forskningsdesignet jeg har valgt, og på hvilke måter jeg har tilstrebet å operasjonalisere det teoretiske perspektivet til metodiske og analytiske grep. Det har da vært naturlig å gjøre *interaksjon* knyttet til *mappe som artefakt til enhet for analyse.* Observasjonsmaterialet fra to utvalgte studiegrupper er det som har stått i forgrunnen i det analytiske arbeidet. Supplerende datakilder er: fokussamtaler med to studiegrupper og nøkkelinformanter, plandokumenter, e-post som distribueres innenfor de to studiegruppene i løpet av studieåret og mapper fra nøkkelinformantene. I analysen har jeg valgt å benytte et analyseredskap som er utviklet av Barab et al. (2001). Det benevnes av forfatterne som ”Constructing networks of Action relevant Episodes” (ibid.). Metoden er utviklet nettopp for å muliggjøre analyse av *interaksjon.* Da jeg har ønsket å undersøke selve interaksjonen mellom personene i de to gruppene noe mer inngående enn den opprinnelige modellen til Barab et al. har jeg utvidet analysemodellen med kategorier for *interaksjonsanalyse* basert på Linell (1998) og Wells (1999). Mer konkret gir metoden slik jeg har benyttet den, anledning til å:

1. analysere kjennetegn ved interaksjon mellom mennesker og bruk av ressurser i de to gruppene
2. plassere aktører innenfor en større helhet, slik at jeg kan spore både ressurser og personer på tvers av ulike episoder og se etter forbindelseslinjer mellom disse
3. undersøke hvordan aktiviteten i gruppene får en retning gjennom forhandling og etablering av strukturer og konvensjoner
4. undersøke kollektive og individuelle læringsbaner

Del 3: Analyse

Del tre består av tre analysekapitler, der de to første (kapittel 7 og 8) er de mest sentrale. Her beskriver jeg aktivitet i gruppe A og gruppe B gjennom det andre studieåret. I fremstillingen veksles det mellom *fortellingen* der jeg legger vekt på å få frem *baner av aktivitet og deltakelse i grove trekk*, og *dypdykk* der jeg går detaljert inn på utvalgte episoder og analyserer disse. Kapittel 7 og 8 avsluttes med oppsummeringer i henhold til de analysekategoriene som benyttes: *tema, initiator, deltakere, ressurser, trekk ved samtalen og praksis.* Det er to svært forskjellige aktiviteter som tegner seg i de to gruppene, til tross for at de handler på grunnlag av den samme

svært detaljerte instruksjonen som er nedfelt i undervisningsplanen. I gruppe A etableres det en harmoniserende interaksjonsform, og gruppa som fellesskap fokuserer sin aktivitet primært mot å forstå retningslinjene for innholdet i mappen og leveringen av den. Gruppe B etablerer på sin side en interaksjonsstil som preges av konfrontasjon, problematisering og nyansering. Tematisk sett domineres aktiviteten i gruppe B av at sykepleiefaglige teorier utforskes i fellesskap og i relasjon til eksempler fra praksis. Kapittel 9 supplerer de to foregående kapitlene ved å fortelle historiene om deltakelsesbaner i henholdsvis studiegruppe A og B, men fra *enkeltdeltakeres* perspektiv. Alle disse kapitlene har *kronologi* som overordnet organiseringsprinsipp.

Del 4: Drøfting og konklusjoner

I kapittel 10 sammenfatter og drøfter jeg næranalysen i lys av de analytiske begrepene som ble introdusert i del 2. Kapitlet har tre hovedbolker (og er grovt sett organisert på samme måte som kapittel 5: ”analytiske begreper”). Det første fokuset er fremtredende mønstre og trekk ved selve *interaksjonen* mellom personene i de to gruppene, hvordan konvensjoner for samspill etableres, hvilke ressurser som inngår i samspillet og hvordan de brukes. Det andre tematiske fokuset er *personlige baner av deltakelse*, og her går jeg spesifikt inn på enkeltdeltakeres perspektiv. Jeg foreslår en inngang til å forstå læring på individuelt nivå som *en* side ved studiegruppens kollektive aktivitet. Den individuelle dimensjonen ved læring har jeg valgt å forstå som *personlige baner av deltakelse*, andre sentrale begreper er her *appropriering* og *transformasjon*. Det siste temaet er *praksis*, og dette er på *overgripende* nivå. Her retter jeg fokuset mot mer overordnede kjennetegn ved studiegruppens praksis som helhet. I siste kapittel oppsummerer jeg hvilke konklusjoner som kan trekkes av studien, og dette kapitlet er organsiert ut ifra de tre fremtredelsesformene. Jeg antyder her også noen mulige implikasjoner for praksisfeltet.

Kapittel 2 Mappevurdering – en oversikt over feltet

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke ideer, tradisjoner, handlemåter, argumenter og grunnleggende antakelser som knytter seg til *mappe som pedagogisk redskap*. Jeg vil også trekke frem tendenser i forskningen på feltet og vise eksempler på studier av mappevurdering. Underveis vil jeg underbygge hva jeg mener med at feltet preges av en viss *uklarhet*. For det første handler denne uklarheten om at ulike *hensikter* blandes sammen, for det andre forekommer det ofte en *sammenblanding av ideell argumentasjon og forskningsresultater*. For det tredje er det en tendens til at *epistemologisk og teoretisk forankring fremstår mer implisitt enn eksplisitt i forskningslitteraturen*. Disse ulike formene for uklarhet henger sammen med at feltet er sammensatt og komplisert. Mappe som pedagogisk redskap er på den ene siden en ideell tenkning om undervisning basert på agregert innsikt fra ulike pedagogiske tradisjoner. På den andre siden er det pragmatiske anvisninger for praksis. Det er et redskap som kan styre undervisningspraksiser og læringsprosesser i bestemte retninger, og det er i tillegg et tiltak for å oppnå utdanningspolitiske siktemål (Stortingsmelding 27). Mye av det som er skrevet om mappevurdering forsøker å favne ulike hensikter og anvendelsesmåter på en gang, noe jeg mener er problematisk. For å kunne gripe den kompleksiteten som her er antydnet, foreslår jeg en forståelse av mappevurdering som *tre ulike fremtredelsesformer* av mappe som *artefakt*.⁴ Den første er mappe som *pedagogisk redskap*, den andre er mappe som *struktur for aktivitet* og den tredje er mappe som *struktur for ny kunnskap*. Disse fremtredelsesformene bør undersøkes hver for seg og med ulike metodiske tilnærminger.

Kapitlet begynner med en kort redegjørelse for selve begrepet, hvor det kommer fra og hva mappevurdering prinsipielt sett er i pedagogisk sammenheng. Deretter går jeg spesifikt inn på vurderingsaspektet. Fremtredende karakteristika og argumentasjon i diskursen om mappevurdering blir trukket frem før jeg ser spesielt på noen forskningsstudier. Sist i kapitlet oppsummerer jeg det som er sagt under de tre foreslåtte fremtredelsesformene.

2.1 Hva er mappevurdering?

Mappevurdering er en oversettelse fra det engelske uttrykker ”portfolio assessment” (Dysthe 2002). Ordet ”portfolio” kommer fra ordene ”portare” som betyr *å bære* og ”foglia” som betyr *ark* (s. 5). Selv om det er først i de senere år at begrepet har blitt betydningsfullt i pedagogisk sammenheng, er begrepet ”portefølje” en innarbeidet term i flere andre sammenhenger.

⁴ Se 4.3 for behandling av artefaktbegrepet

Kunstnere har f.eks. benyttet porteføljer for å dokumentere sin produksjon og sin spesielle uttrykksmåte i lang tid. Slike mapper har gjerne inneholdt bare de beste arbeidene til eieren, og siktemålet har vært å ”markedsføre” seg selv for å få plass på en utstilling eller som del av en jobbsøknad (Barett 2005). ”Portfolio” er også en term som benyttes innen finansverdenen. I slike tilfeller vil en mappe gjerne inneholde omfattende fortegnelser av transaksjoner og investeringer, og hensikten med den er å dokumentere en persons eller en bedrifts ”markedsverdi” (ibid.). Mapper som pedagogisk redskap vil oftest ha til hensikt å være noe mer enn bare en dokumentasjon av noe som *er gjort*. De skal i like stor grad være fremtidsrettet ved at de presenterer *ideer og planer for fremtiden*. Dessuten vil mapper i en pedagogisk kontekst gjerne etterspørre mer enn bare de vellykkede resultatene. Ofte vil det være like relevant å bruke mappene for å dokumentere *utvikling over tid*. En mappe brukt for læringsformål inneholder i tillegg gjerne studentens *refleksjoner* omkring selve læringsprosessen.

Dysthe og Engelsen fremhever fire karakteristika ved mappevurdering (2003, s. 13 –14). For det første er en mappe en samling av arbeider som er *gjort over en lengre tidsperiode*. Disse arbeidene preges av *variasjon* med hensyn til både sjanger, arbeidsprosess og eventuelle samarbeidspartnere. Det er nettopp denne *variasjonen* i tillegg til *tidsaspektet* som bidrar til at mappen kan vise en større bredde og et mer nyansert bilde av studentens kompetanse enn en tradisjonell skoleeksamen kan. For det andre kan en mappe inneholde *alle typer av produkter* som studentene utarbeider under sitt utdanningsløp (ikke bare tekster). For det tredje er det *organiserte aktiviteter* i forbindelse med utarbeidelsen av mappearbeidene. Det legges vekt på *refleksjon, selvvurdering, respons og veiledning* (fra lærere og medstudenter). Refleksjonen kan være både kritisk fagrefleksjon knyttet til faget eller profesjonen, og metakognisjon⁵. For det fjerde fremhever Dysthe og Engelsen at det legges vekt på *både prosess og produkt*.

Hvis vi ser nærmere på *mappevurdering* slik den er blitt fremstilt og praktisert i høyere utdanning i Norge, vil jeg i tillegg til de allerede nevnte karakteristika fremheve *utarbeidelse og anvendelse av kriterier* som et femte punkt. Dette gjør jeg på grunnlag av mitt kjennskap til mappevurdering rundt om i Norge de senere år (Wittek 2004 og 2003a og Wittek og Havnes 2005). Betydningen av eksplisitte kriterier og at studentene arbeider med dem underveis, understrekes i svært mange nyere tekster om bruk av mapper (Orr 2007, Dysthe et al. 2007, Taasen et al. 2004, Wittek og Dysthe 2003). Gjennom arbeidet med å utvikle og forhandle om

⁵ Refleksjon over egen læringsprosess og faglige utvikling.

eksplisitt formulerte kvalitetskriterier vil utdanningens siktemål synliggjøres, hevdes det. Studentene må imidlertid anvende dem og bidra i forhandlinger om dem for å kunne nyttiggjøre seg dem (Dysthe et al. 2007).

2.1.1. Definisjoner

I 1992 introduserte Arter og Spandel denne definisjonen (1992):

[Portfolio assessment is] ... a purposeful collection of student work that tells the story of the student's efforts, progress or achievement in (a) given area(s). This collection must include student participation in selection of portfolio content; the guidelines for selection; the criteria for judging merit; and evidence of student self-reflection (s. 36).

Et sentralt poeng i denne definisjonen er *studentinvolvering* hva angår både valg av innhold til mappen og vurdering av den. Dessuten skal studentene involveres ved å knytte faglige og læringsmessige refleksjoner til både innholdet i mappen og prosessen med å utarbeide den. Den lærende må oppleve at innholdet i mappen gir et *meningsfylt* og *representativt* bilde av hans eller hennes kvalifikasjoner. Definisjonen sier imidlertid ingenting om det kontekstuelle aspektet ved utarbeidelsen og vurderingen av mapper. Den sier heller ikke noe eksplisitt om på hvilke måter mappepedagogikken skal peke utover selve læringskonteksten.

I sitatet nedenfor (Torrance 2000, gjengitt i Klenowsky 2002) påpekes det nettopp hvordan studenter tilpasser seg den situasjonen de er i, og hvordan de forsøker å tolke de forventningene som ligger i den. Arbeidet med mappene må også involvere *metakognisjon* for å stimulere læringsprosesser, hevder Torrance. De refleksjonene man etterspør må bl.a. henspille på hvilke mål studenten selv har for studiet, og hva som er hensikten med at han eller hun tar den aktuelle utdanningen. På den måten kan arbeidet med mappene peke utover selve studiesituasjonen. Torrance hevder at vurderingsformer må utvikles med tanke på å kunne gripe:

... what pupils think is a reasonable answer in a particular context, but also *why* they think this – what are their criteria for response, and what do they think of the teacher/examiner's assumptions? Assessment should also be concerned to find out *what* else it is that pupil know, and *want* to know, since this will form the core of a genuine dialogue about purposes, processes and desirable outcomes of schooling, the core, in fact, of a high(er) quality educational experience, leading to higher educational standards (Torrance 2000 i Klenowsky 2002, s. i).

Davies og LeMaheu er inne på noe av det samme når de sier at mappevurdering må defineres i lys av kontekst, og med blick på følgende seks kontekstuelle dimensjoner (2003, s. 143):

1. hva som samles
2. hvem som samler det

3. hvordan det samles
4. hvem som ser på det
5. hvordan de ser på det
6. og hva det gjør med det de ser

I diskursen om mappevurdering er det flere aspekter som fremheves i forsøkene på å beskrive hva mappevurdering er sammenliknet med andre undervisnings- og vurderingsformer, og hvilke muligheter som knytter seg til dette redskapet. Noen av disse inngår ikke i definisjonene ovenfor. Responsarbeid, veiledning fra lærere og medstudenter og formativ vurdering er eksempler på dette. I slutten av dette kapittelet vil jeg foreslå en ny definisjon som delvis er en sammenfatning av de som her er nevnt, men som også er en utvidelse bygget på kapittelet som helhet.

2.1.2 Røtter i to tradisjoner

Mapper brukt i pedagogisk sammenheng har sin opprinnelse i to på mange måter svært forskjellige tradisjoner (Dysthe 2003). Den ene er *kompetanseorienteringen* der det å *dokumentere kompetanse* i henhold til detaljerte læringsmål (som oftest er definert av andre) står i fokus. (Denne tradisjonen har klare fellestrekk med kunstner- eller finansporteføljer som ble nevnt innledningsvis.) For studentmapper vil denne tradisjonen henspille på ulike måter å dokumentere sine prestasjoner på. Den andre tilnærmingen har sin opprinnelse i *humanisme, språkfag og prosessorientert skriving*. *Faglig og personlig utvikling* for den som utarbeider mappen står da i sentrum. Hovedsaken blir utkastene til mappearbeidene og videreutviklingen av dem. *Læringsformålet* er det sentrale. *Refleksjon* spiller en viktig rolle i den sistnevnte tradisjonen, og det gjør også *tilbakemelding* fra medstudenter og lærere. Mappene inneholder arbeid som er utviklet, samlet, valgt ut og reflektert over gjennom en periode. Siktemålet er ikke først og fremst å ”markedsføre seg selv” (selv om det også kan være et element), men snarere *læring og utvikling* (Barett 2005). Refleksjon knyttet til de enkelte arbeidene og til helheten i mappen blir gjerne vektet tungt, og formålet er å utvikle *høyere nivåer av forståelse* (ibid.).

2.1.3 Ulike fremtredelsesformer av mappe som pedagogisk redskap

For *analytiske formål* og for å *tydeliggjøre ulike hensikter og funksjoner* ved mappepedagogikk vil jeg hevde at det er behov for en nyansert fremstilling av *ulike fremtredelsesformer*. I teorikapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg forankrer forståelsen av *artefakter som sentrale i læringsbaner*.⁶ Artefakter er både *redskaper og representasjoner av redskapene*. Mitt forslag i

⁶ Se 4.3 og 4.5

denne sammenheng er å skille mellom tre ulike fremtredelsesformer av mappe som artefakt. Dette blir behandlet grundig sist i kapittelet. Her vil jeg bare kort skissere hva som skiller de ulike fremtredelsesformene fra hverandre.

- **Mappe som pedagogisk redskap**

Denne fremtrer igjen på to ulike måter:

- Som didaktisk tilnærming på generelt nivå
- Som innslag i et konkret studieprogram

- **Mappe som struktur for aktivitet**

- **Mappe som struktur i ny kunnskap**

Mappe som pedagogisk redskap henspiller på det settet av ideer som dette pedagogiske redskapet er tuftet på. Denne første fremtredelsesformen har imidlertid to distinkt ulike anvendelsesområder. Det første er mappe som *didaktisk tilnærming på generelt nivå* slik det fremstår på de foregående sidene. Dette er de generelle beskrivelsene av hva som karakteriserer mappe som pedagogisk redskap, og omfatter også diskursen om mappevurdering og den ideelle argumentasjonen som er knyttet til det. Det andre anvendelsesområdet er den måten mappevurdering gjøres til *innslag i et konkret studieprogram på*. Dette er den konkrete utformingen man gir mappevurdering når den tilpasses og utformes på bestemte måter for å operasjonalisere fagspesifikke og læringsmessige målsetninger i en konkret kontekst. Når jeg i kapittel 3 redegjør for den konkrete organiseringen av mappevurdering ved deltidsstudiet i sykepleie ved Høgskolen i Oslo, er det dette andre anvendelsesområdet jeg går inn på.

Den andre fremtredelsesformen, *mappe som struktur for aktivitet*, henspiller på den praksisen som utspiller seg når gitte aktører i en kontekst fortolker retningslinjer og planer for studiearbeidet gjennom sin praksis. Denne fremtredelsesformen *konstitueres i aktivitet og gjennom interaksjon* mellom personer og ressurser som anvendes. For sykepleierstudentene i denne studien er arbeidet i studiegrupper en sentral del av den praksisen de deltar i. De deltar imidlertid også i undervisning, praksisstudier⁷ og uformelle samtaler med andre studenter, lærere eller tilsatte på praksisplassene. Min studie har satt søkelyset på den praksis som utspiller seg i *to utvalgte studiegrupper*, og belyser bare i noen grad andre og naturlig tilliggende kontekster.

⁷ Praksis bruker jeg som et generelt begrep som favner alle de ulike aktivitetene som studentene inngår i, mens praksisstudier henspiller på den delen av studieaktiviteter som foregår på sykehus, sykehjem eller andre institusjoner, der studentene gjør yrkesrettede erfaringer.

Den siste fremtredelsesformen er mappe som *struktur i ny kunnskap*, og denne henspiller på hvordan studentene approprierer⁸ handlemåter slik de forhandles frem og konstitueres når mappevurdering tas i bruk på måter som bidrar til å strukturere studentenes personlige kunnskap. Denne prosessen vil jeg gripe teoretisk som *appropriering og personlige baner av deltakelse*⁹. Dette er kunnskap som får betydning *utover den konkrete utdanningskonteksten*.

Jeg vil nå se nærmere på hvordan mappevurdering beskrives i tilgjengelig litteratur, og det er da særlig det første anvendelsesområdet innenfor den første fremtredelsesformen jeg behandler. Når det gjelder den siste av de tre fremtredelsesformene: *mappe som struktur i ny kunnskap*, finnes det en rekke forskningsstudier som konkluderer med at mappe bidrar til intendert læring på flere måter. Således vil dette kapittelet også ha elementer som tilhører den siste fremtredelsesformen.

De ulike formene må analytisk sett forstås på ulike måter, og for å undersøke dem trengs det ulike metodiske tilnærminger. For å kunne undersøke hva som faktisk skjer i studentenes studieaktivitet (altså den andre av de tre fremtredelsesformene), er det nødvendig å undersøke *praksis*. I lys av det teoretiske perspektivet som er valgt for dette prosjektet, vil jeg hevde at det er nødvendig å innhente observasjoner fra *aktivitet* i en bestemt kontekst. Som det vil gå frem av dette kapittelet, er det få tilgjengelige tekster innenfor feltet som viser til denne typen undersøkelser.

2.1.4 Bredde og variasjon - mulighet og problem

De mappeordningene som vokser frem innenfor ulike utdanningsinstitusjoner i dag, varierer svært mye fra institusjon til institusjon. I Norge finnes eksempler på ordninger som legger hovedvekten på å *dokumentere* kompetanse i henhold til definerte læringsmål og anvende dette som grunnlag for vurdering.¹⁰ Andre ordninger vil legge størst vekt på læring og utvikling.¹¹ Det mest vanlige er likevel å *kombinere* lærings- og vurderingsaspektet, slik det gjøres ved deltidsutdanningen i sykepleie ved Høgskolen i Oslo (en studieordning som det senere vil bli gitt en detaljert beskrivelse av). Mappeordninger i en pedagogisk kontekst vil ofte bære med seg

⁸ Se 5.2

⁹ Jeg bygger her på Ole Dreier, se 4.5 og 5.2

¹⁰ Et eksempel er mappeordningen ved Det Farmasøytiske Institutt ved UiO, slik den ble praktisert studieåret 2000/2001 (se Wittek 2003a).

¹¹ Et eksempel er ordningen ved Det Praktisk Teologiske seminar ved UiO, slik den ble praktisert studieåret 2000/2001 (se Wittek 2003a).

elementer både fra kompetansetradisjonen og fra humanisme- og språkfagtradisjonen. En vanlig formulering som henspiller på nettopp dette, er at *mappene skal fortelle historien både om studentenes utvikling og prestasjoner* (f.eks Taasen et al. 2004). Denne intensjonen uttrykkes slik i Stortingsmelding 27:

Departementet slutter seg til Mjøsutvalgets forslag om bruk av studentporteføljer/mappevurdering og deleksamener som en hensiktsmessig måte for å kombinere undervisning og evaluering. Departementet mener at jevnlige evalueringer som gir studentene hyppige tilbakemeldinger om utbyttet av læringsprosessen, skal inngå i studiene som en del av undervisningsarbeidet. Dette vil føre til en jevnere arbeidsfordeling gjennom studieåret og bidra til å flytte fokuset fra kortsiktig eksamenslesing på slutten av semesteret og være et uttrykk for hva studenten har forstått, framfor gjengiving av fastlagt pensum. Nye former for evaluering kontinuerlig gjennom studiet og mindre omfattende avslutningseksamen vil også bidra til at mindre tid går bort til eksamensperioder, og til bedre utnyttelse av studieåret (s. 31).

Sett fra et pragmatisk standpunkt er det en fordel at det er store muligheter for lokale tilpasninger når mappevurdering skal gjøres til innslag i et konkret studieprogram. Teoretisk og analytisk sett vil jeg imidlertid hevde at det er et *problem* at mappepedagogikken tillegges flere hensikter uten at dette nyanseres og problematiseres eksplisitt. Sammenkoblingen av ulike hensikter og funksjoner bidrar, slik jeg ser det, til uklarhet både i litteraturen om mappevurdering og i praktisk bruk av slike ordninger. Helen Barrett påpeker problemet med at mappepedagogikken blir løftet frem som ”løsningen” på en rekke pedagogiske utfordringer samtidig. Med referanse til sin metastudie hevder hun at mappevurdering ikke bare har blitt koblet sammen med en *massiv argumentasjon* for at tilsiktet *læring* stimuleres ved bruk av mapper. I tillegg har det blitt hevdet at anvendelse av mapper kan bidra til en bedre *utdanningspolitikk* og en bedre *kvalitetssikring* på systemnivå. Som eksempel på dette viser hun til Herman og Winters (1994):

Well designed portfolios represent important, contextualised learning that requires complex thinking and expressive skills. Traditional tests have been criticised as being insensitive to local curriculum and instruction, and assessing not only student achievement but aptitude. Portfolios are being heralded as vehicles that provide a more equitable and sensitive portrait of what students know and are able to do. Portfolios encourage teachers and schools to focus on important student outcomes, provide parents and the community with credible evidence of student achievement, and inform policy and practice at every level of the educational system (Herman and Winters 1994 gjengitt i Barrett 2005, s. 3).

Helen Barrett anbefaler at termen mappevurdering alltid ledsages av en beskrivelse av hvilke *hensikter* den er ment å skulle fylle:

there are portfolios that center around learning, assessment, employment, marketing, and showcase or best work. With so many purposes for portfolios it becomes clear that the term ”portfolio” should always have a modifier or adjective that describes its purpose (op.cit., s. 2).

Klargjøring av hensikter vil bidra til å klargjøre hva mappevurdering innebærer mer konkret som innslag i et konkret studieprogram, og i forskningsstudier vil det også kunne bidra til å klargjøre

fokus at man redegjør eksplisitt for hvilke hensikter man undersøker spesielt. Jeg vil imidlertid gå lenger enn Barrett, og hevde at det er behov for en ytterligere nyansering av dette sammensatte feltet. Mitt forslag er altså å konseptualisere mappe som pedagogisk tilnærming i form av ulike *fremtredelsesformer*, slik jeg viste ovenfor.

Prinsipielle og ideelle ideer slik de fremstår gjennom mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå, er som nevnt en ideell konstruksjon. Når lærere og studieadministratorer setter seg ned for å transformere disse til innslag i et konkret studieprogram, omgjøres idealene til praktiske og kontekstualiserte implikasjoner. Mappe som struktur for praksis (den andre fremtredelsesformen) konstitueres gjennom forhandling og interaksjon i aktivitet. I studier der man har undersøkt læringsutbyttet hos studentene gjennom intervjuer, er det studentenes egne vurderinger av læringsutbyttet i forhold til ideelle intensjoner slik de går frem i den første fremtredelsesformen, som blir analysert. På den måten *tilsløres* de aspekter som handler om at mappe som artefakt konstitueres gjennom interaksjon og aktivitet i praksis. Det problematiske med dette oppstår når den ideelle argumentasjonen for å bruke mapper er infiltrert i konklusjonene på en slik måte at det er vanskelig å skille argumentasjon og forskningsresultater fra hverandre. Når forskningsresultater kobles sammen med den sterke *argumentasjonen* for mapper som er blitt fremmet de siste ti-tyve år, bidrar det til å gjøre feltet uklart. Det er ikke mange eksempler i litteraturen på kritiske drøftinger knyttet til påstanden om at bruk av mapper kan bidra til bedre læring. Jeg vil i lys av dette hevde at mappe som pedagogisk redskap er båret oppe av en *positiv retorikk*.

Det at de fleste studier har rettet seg mot ”teacher portfolios” (altså mapper brukt for å dokumentere lærerens innsats og egen utvikling i undervisningen), og at resultater fra disse undersøkelsene også brukes som ledd i argumentasjonen for studentmapper, er et annet aspekt som bidrar til klarhet. Barrett sier det slik:

There are many educators who advocate the use of portfolios in education, both with students and teachers. The empirical research however is very limited and focused more on the development of teaching portfolios than on (...) student portfolios in the classroom. The literature shows many accepted purposes for portfolios, which may make it difficult to research with any precision (Barrett 2005, s. 2).

2.2 Vurderingsaspektet

Jeg vil nå gå nærmere inn på vurderingsaspektet ved mapper som redskap, og se spesielt på hva som ifølge nyere litteratur på feltet skiller *mappevurdering* som form fra andre vurderingsformer.

(Taasen et al. 2004, Wittek og Havnes 2005). For å tydeliggjøre hva som i ideelle termer skiller mappevurdering fra andre vurderingsformer vil jeg vise til tre ulike *kategorier* som legger opp til ulik systematikk for undervisning og vurdering.

- Eksamen med avsluttende prøve
- Standpunktvurdering
- Mappevurdering

Eksamen med avsluttende prøve kjennetegnes av at studenten dokumenterer sin faglige kompetanse i en strengt avgrenset, kontrollert og standardisert testsituasjon (skriftlig, muntlig eller begge deler) etter at læringsprosessen er avsluttet. Innenfor det høyere utdanningssystemet i vårt land har det over tid etablert seg tradisjoner for hvordan slike prøver skal utformes. Selv om det forekommer kreative og nytenkende måter å arrangere eksamen på (Se Lauvås og Jacobsen 2002 for eksempler), er eksamen stort sett organisert som en separat prøvesituasjon i etterkant av programmet eller kurset (f.eks. skriftlig/muntlig skoleeksamen eller hjemmeeksamen). Vurderingsgrunnlaget blir dermed utelukkende det som studenten klarer å prestere i denne avgrensede situasjonen.

Standpunktvurdering er på sin side en godt innarbeidet vurderingspraksis ved videregående skoler her til lands. Denne vurderingsformen kjennetegnes av at den består av en rekke prøver eller innleveringer underveis i skoleåret, og det blir gitt karakter på hver enkelt av dem. Disse delkarakterene registreres av læreren, og standpunkt karakteren regnes ut ved hjelp av bestemte nøkler for vektning.

Oppgavene som studentene leverer, blir da i prinsippet vurdert som i tradisjonelle eksamener. Til tross for at slike ordninger i dagens praksis gjerne går under betegnelsen mappevurdering, vil jeg hevde at dette er eksempler på *standpunktvurdering*.

Mappevurdering som form skiller seg fra de to nevnte vurderingsformene. Studenten utarbeider også her en samling av arbeider over tid, men disse arbeidene blir ikke vurdert hver for seg, men *som en helhet*. Underveis i studiet er arbeidet med mappene en måte å bearbeide lærestoffet på i relasjon til egen tenkning, altså en *læringsform*. Ideelt sett er det den formative vurderingen som skal stå i fokus under studieløpet, altså skal tilbakemeldingene som studentene får ha større preg av *veiledning* og hjelp til videre læring enn *kontroll*. Etter endt studieperiode legges et utvalg av det som er produsert frem for summativ vurdering. Mappevurdering som didaktisk tilnærming

bygger således på andre pedagogiske ideer enn eksamen og standpunktvurdering, ved at det som legges til grunn for summativ vurdering, skal *dokumentere studentenes helhetlige kompetanse*, faglige utvikling, eksempler på forsøk underveis og deres refleksjoner over egen læring og fremtidige yrkesutøvelse (Taasen et al. 2004). Det som studentene har produsert og lagt inn i mappen, skal dokumentere *både veien frem til det endelige produktet og selve sluttresultatet*.

Mappevurdering kan gjerne opptre i kombinasjon med både eksamen og standpunktvurdering, mange av de ordningene som utvikler seg nå, er nettopp kombinasjoner av flere vurderingsformer. Den sykepleierutdanningen som er gjort til gjenstand for denne studien, er et eksempel på en ordning som kombinerer mappevurdering og eksamen.

2.2.1 Summativ og formativ vurdering

Termene *summativ* versus *formativ* vurdering ble først introdusert i forskningslitteraturen av Michael Scriven (Scriven 1976). Per Lauvås har hatt en sentral posisjon i å gjøre begrepene kjent her til lands. I boken *Exit eksamen – eller? Former for summativ vurdering i høgre utdanning* (2002) definerer han og Arne Jacobsen summativ vurdering som den *avsluttende vurderingen* av studentenes kompetanser (s. 87). Først og fremst er dette en formell bekreftelse av at den enkelte student har dokumentert de kompetanser som kreves for en godkjenning. Ofte inngår også en rangering av studentene i den *summative* vurderingen. *Kontroll* av at studenten har gjort det som kreves av ham eller henne er en viktig side ved den *summative* vurderingen. Den *formative* vurderingen går ut på å gi *tilbakemeldinger* underveis i studieforløpet. Disse tilbakemeldingene skal hjelpe studentene til å utvikle seg videre (ibid.). Altså har formativ vurdering til hensikt å *veilede* studenten på hans eller hennes premisser. Flere studier av hvilken betydning tilbakemelding har i læringsprosessen, viser at karaktergivning kan ha en *negativ* innvirkning på læringsprosesser (f.eks. Black og William 1998, Butler 1988). Black og William hevder dessuten at når studenten får dårligere karakter enn hva han eller hun mener er fortjent, er problemet enda mer alvorlig (1998): Sammen med skuffelsen over en dårlig karakter eller manglende evne til å oppnå den ønskede karakteren, vil studentene ikke motta noen som helst hjelp eller veiledning i forhold til *hvordan* de skal gå videre i sitt læringsarbeid. Karakteren i seg selv gir sjelden hjelp til å se hva som ikke holdt mål, eller hva de må gjøre annerledes for å komme nærmere det ønskede resultatet. De studentene som får dårlige karakterer lærer å se seg selv som ”mislykkede”, noe som ifølge Black og William kan føre til mindre motivasjon, mindre engasjement og deltakelse og dermed dårligere muligheter til å lykkes i sine bestrebelser på å lære.

2.2.2 Validitet og reliabilitet ved mappevurdering

Spørsmål knyttet til validitet, reliabilitet og objektivitet er sentrale i diskursen om nye vurderingsformer, men siden disse spørsmålene ligger *utenfor* fokuset i denne studien, er det kun de svært generelle tendensene som vil bli nevnt her. Det har blitt hevdet at nye vurderingsformer krever en helt annen tenkning om kompetanse og helt andre fremgangsmåter enn tradisjonelle eksamener (Gipps 1999). Det har dessuten blitt hevdet at man trenger helt andre begreper for å beskrive kompetanse når f.eks. mappevurdering tas i bruk (ibid.). Johnston trekker frem ulike vurderingstradisjoner med ulike sett av grunnleggende antakelser (Johnston 2004). En positivistisk vurderingstradisjon¹² har lenge vært dominerende innenfor høyere utdanning i Vesten, og når lærere skal vurdere mapper viser det seg, ifølge henne, at de har en tendens til å la positivistiske antakelser prege den vurderingen de gjør. Hennes argumentasjon er at dette vurderingsparadigmet ikke er egnet for å vurdere mapper. Slik vurdering krever en annen tilnærming og forståelse siden det ikke er mulig å finne ”riktige eller sanne svar” Man må isteden tilstrebe validitet og reliabilitet gjennom *åpenhet om egne verdier, kommunikasjon mellom ulike parter og gjennom ”transferability”* (s. 400)¹³. Studentene må i lys av dette *involveres* (direkte) i *vurderingsprosessen*. Studentens eierskap til hele prosessen er viktig, hevder hun, dessuten er det relasjonelle aspektet av betydning.

Et sentralt poeng hos Johnston er at lærere og sensorer må *diskutere og gjøre eksplisitt* sine grunnleggende antakelser når de deltar i sensurarbeid. På den måten kan man utvikle en mer bevisst forståelse av egen vurderingspraksis og dessuten invitere andre aktører med i en felles diskusjon av hva som skal verdsettes og prioriteres i bedømmningen.

Reliabilitet knyttet til mapper som pedagogisk redskap har vært et diskusjonstema, og flere har uttalt seg kritisk. Blant annet har det blitt påpekt at interrater reliabiliteten er lav i forbindelse med summativ vurdering av mapper (Johnston 2004). Johnston hevder på grunnlag av sin metastudie at vurdering av en mappe i de fleste tilfeller vil dreie seg om å vurdere *sammensatte kompetanser*. Flere ulike dimensjoner vurderes dermed under ett, og ulike verdier kan verdsettes ulikt av ulike sensorer (s. 404). Problemet med reliabilitet og interrater reliabilitet er poengtert også av andre (f.eks. Davies og LeMahieu 2003, White 1995).

¹² Som hevder: ”... it should be possible to reach one ideal, objective assessment of a portfolio through appropriate training of assessors, construction of clear guidelines and other such measures” (Johnston 2004, s. 397).

¹³ Som i vurderingssammenheng vil innebære at vurdering skjer i lys av ”tykke beskrivelser” av tid, sted, kontekst og kultur.

Tre pragmatiske løsningsforslag er, ifølge Davies og Le Mahieu, gjennomgående i tekster som behandler problemet med reliabel vurdering av mapper (2003). For det første vil utarbeidelse av klare *kriterier* være til hjelp. For det andre kan bruk av *eksempler* (som illustrerer gode mapper eller mappeelementer) bidra til større reliabilitet, og for det tredje bidrar *erfaring* hos sensoren til større konsistens i hans eller hennes vurdering av studentarbeider. En problemstilling som bør nevnes er hvorvidt de nye vurderingsformene virkelig bidrar til å innfri intensjonene, eller om de bidrar til å produsere andre og utilsiktede konsekvenser (konsekvensvaliditet). Et eksempel på utilsiktede virkninger kan være ”vurderingsangst” hos studenter (Segers, Dochy og Cascallar 2003, s. 5). På dette punktet er det foretatt lite forskning (ibid.).

Jeg går ikke nærmere inn på noen av de problemstillingene som er nevnt ovenfor, siden det ligger utenfor studiens fokus. For sykepleierstudentene i denne studien skal mappene være et redskap for både læring og vurdering. Jeg har imidlertid valgt å sette læringsfokuset i sentrum, for på den måten å kunne spisse studiens fokus og problemstillinger, og for å kunne avgrense enheten for analyse. Litteraturen kjennetegnes imidlertid av at vurderings- og læringsaspektet behandles under ett, og dette er nok et eksempel på hvordan ulike hensikter og fokus ”blandes sammen” i forskningsstudier på måter som bidrar til uklarhet. Jeg vil nå gå over til å se nærmere på noen sentrale tendenser i diskursen om mappevurdering.

2.3 Fremtredende karakteristika og argumentasjon i diskursen om mappevurdering

“The assessment reform” dukket opp på 1990-tallet, og i litteraturen er det særlig USA, England og Australia som fremheves som sentrale land i den første fasen med omlegging av vurderingsformer (Davies og LeMahieu 2003, Dysthe 2003, Havnes 2002, Lauvås og Jacobsen 2002). Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hvordan vurdering kan knyttes til læringsprosessen på måter som fremmer intendert læring. Et annet spørsmål er hvordan studentens arbeid underveis kan integreres i det materialet som sluttvurderes. Sitatet nedenfor illustrerer hvordan mappe som pedagogisk redskap har blitt innført som resultat av *sammensatte hensikter* som til dels kan synes motstridende.

On the one hand, there is enormous pressure to have systems of assessment which are ”reliable”, cost effective, efficient, fair, usable by educators, and useful to employers. At the same time, educationalists are aware of the potential conflicting needs to develop assessment systems aligned with current thinking on: (1) learning theory, (2) the close relationship between type of assessment and the nature of learning. An additional contextual factor is that student bodies have been changing dramatically, leading to much

wider participation from different sections of the population. Needs are diverse and conventional standards under question (Johnston 2004, s. 395–396).

I sitatet understrekes den tilbakevirkende kraften som vurderingsformen har på studentenes prioriteringer og innsats underveis i studiet, et poeng som ofte blir hentet frem i diskursen om mappevurdering (Dunn et al. 2004, Lauvås og Jacobsen 2002). Det hjelper lite med ideelle mål og opplegg for en god læringsprosess for studentene, understrekes det, dersom eksamen gir signal om at det er andre forhold studentene får uttelling for. Kritikken mot tradisjonelle prøveformer har vært massiv de siste tiårene (f.eks. Ramsden 1999, Rowntree 1977, Boud 1995). Tradisjonell eksamen stimulerer *pugging* for å kunne gjengi momenter på forespørsel, har det blitt hevdet, mens det vi *bør* bruke ressurser og lærerkrefter på, er å stimulere studentenes forståelse av lærestoffet og evne til å anvende det.

Den kraftige kritikken mot såkalte ”tradisjonelle prøveformer”¹⁴ har etter hvert også kommet til uttrykk gjennom utdanningspolitiske kanaler i Norge (Gynnild 2003). I 1997 laget for eksempel OECD i samarbeid med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) en rapport om høyere utdanning i Norge. Denne konkluderte med at for store ressurser ble brukt på formell eksamen, mens mindre vekt ble lagt på læring og utvikling. I Stortingsmelding 27 ble alternative vurderingsformer eksplisitt anbefalt for å fremme større intensitet i studiene og etablere rammer som gir bedre oppfølging av alle studenter (s. 30–31). Mappevurdering fremheves spesielt som eksempel på en hensiktsmessig måte å kombinere undervisning og vurdering på. Det argumenteres at bruk av mapper skal kunne bidra til å flytte fokuset bort fra kortsiktig eksamenslesing på slutten av semesteret og over mot jevnere arbeidsinnsats.

De endringene man har vært vitne til internasjonalt når det gjelder vurderingsformer, kjennetegnes ifølge Kulieke av seks gjennomgående bevegelser (Kulieke et al. gjengitt i Segers et al. 2003, s. 3). Vurderingsformene har endret seg fra:

- å være dekontekstualisert til å bli kontekstualisert
- enkle spørsmål til sammensatte spørsmål
- å etterspørre gjengivelse av det som står i lærebøkene til å etterspørre et høyere nivå av forståelse
- å vektlegge få kognitive ”intelligensdimensjoner” til å vektlegge mange dimensjoner

¹⁴ Når jeg snakker om tradisjonelle prøveformer eller tradisjonell eksamen i denne avhandlingen, sikter jeg til skriftlig eller muntlig skoleeksamen, som kjennetegnes av at det arrangeres en isolert prøvesituasjon, der studenten svarer på et eller flere spørsmål som er definert av andre enn studenten selv, og der hjelpemidler ikke kan benyttes.

- å være isolerte situasjoner løsrevet fra læringsprosessen til å være en integrert del av den
- å være lærerens ansvar til også å bli studentens ansvar

Når mappevurdering innføres ved så mange utdanningsinstitusjoner, må det ses i sammenheng med disse tendensene. Mappevurdering har mer enn noen annen vurderingsform blitt tillagt et potensial for å omsette alle disse tendensene til praksis innenfor et stort spekter av faglige kontekster. Igjen ser vi hvordan en rekke svært ulike hensikter kobles sammen.

I USA ble mappevurdering introdusert på slutten av 1990-tallet (Dysthe 2002). Vurderingsformen spredte seg raskt til alle nivåer av utdanningssystemet, og har fortsatt en sentral posisjon. I britiske skoler har ”course work” hatt en sentral plass gjennom de siste tretti år (ibid.), en vurderingsform som ble innført i kjølvannet av en massiv kritikk mot det tradisjonelle eksamenssystemet. Kritikerne hevdet at tradisjonelle eksamener la for mye vekt på *reproduksjon* av kunnskap. Ved å la studentene arbeide innenfor flere ulike sjangere og tilstrebe oppgaveformuleringer med størst mulig grad av *autensitet* for praksisfeltet fikk man både et bredere grunnlag for summativ vurdering og en tettere kobling mellom undervisning og vurdering, ble det argumentert. Coursework-modellen har fellestrekk med mappevurdering, men skiller seg likevel klart fra mappevurdering på flere viktige punkter (Dysthe 2002). I tillegg til at refleksjon ikke vektlegges i særlig grad, er det gjerne en summativ vurdering knyttet til hvert enkeltarbeid, og dermed ligger ordningen nærmere *standpunktvurdering* (se 2.2) enn mappevurdering (Lauvås og Jacobsen 2002).

”The assessment reform” har, sagt i svært generelle termer, bidratt til et sterkere fokus på *studentenes* potensial. Den har imidlertid også pekt på hvordan vurdering av studentprestasjoner kan gi verdifull informasjon om kvaliteten på det aktuelle studietilbudet, m.a.o. som et element i *systemevaluering* i tillegg til *individevaluering* (Davies og LeMahieu 2003, Havnes 2002). Segers et.al. gir en annen oppsummering av typiske tendenser innenfor vurderingsfeltet, som også er svært relevant med tanke på mappevurdering og de ulike intensjonene som knyttes til innføring av den (ibid.). Mens Kulieke et. al. beskriver *generelle tendenser*, fokuserer Segers et al. i sin oppsummering av nye vurderingsformer på *studentenes rolle* i vurderingen. De utdyper det siste punktet i listen til Kulieke et al. når de hevder at det i nye vurderingsformer er slik at:

- det oftest blir lagt vekt på at studentene selv må ta ansvar for egen læring og selvvurdering.

- læringens sosiale dimensjon blir tillagt stor vekt.
- egenvurdering, medstudentvurdering og refleksjon står sentralt.

Nedenfor vil jeg utdype nettopp den *økende bevisstheten om læring* i diskursen om mappevurdering.

2.3.1 Økende bevissthet om læringsprosessen

I det som er sagt så langt i dette kapitlet, ligger det implisitt mange antakelser om hvordan læring stimuleres. I det litteratursøket jeg har foretatt, finner jeg en rekke antakelser som det er naturlig å spore til en kognitiv tilnærming til læring. (Dette kommer til uttrykk ved at læring implisitt omtales som en individuell prosess. Refleksjon og metakognisjon omtales f.eks. som rent subjektive handlinger.) Det er slående hvordan slike antakelser gjerne blir stadfestet som ”selvforklarende sannheter” uten at de underbygges med teoretiske perspektiv, epistemologiske og ontologiske premisser for det som hevdes. Jeg vil imidlertid argumentere for at konklusjoner vedrørende den siste av de tre fremtredelsesformene som jeg har foreslått (mappe som struktur i ny kunnskap), i særlig grad forutsetter en klargjøring av epistemologisk og teoretisk ståsted. Læring hos personer kan ikke studeres direkte, men forutsetter en teoretisk og analytisk forståelse og fortolkning. Det jeg her har til hensikt å peke på, er fremtredende aspekter av forhandlingen mellom læring og mappevurdering slik de fremstår i litteraturen.

Den økende oppmerksomheten rundt vurderingsformer blir ofte koblet sammen med en økende bevissthet omkring hva som kjennetegner læring, hvordan læring skjer og hvordan vurdering påvirker studenters læringsarbeid (Dunn et al. 2004, Taasen et al. 2004, Davies og LeMahieu 2003, Lauvås og Jacobsen 2002). Tidligere ble det gjerne trukket et skille mellom undervisning på den ene siden og eksamen på den andre. Nå er dette i ferd med å bli endret. *Det* henger sammen med den kraftige argumentasjonen for at vurdering i større grad skal inngå som en del av læringsopplegget, ikke bare som kontroll i form av eksamen (Dysthe 2003, s. 11).

Ulike fagdisipliner har engasjert seg i diskursen om hva læring er, hva kunnskap er og hvordan læring skjer (Segers et al. 2003), og, som jeg allerede har understreket, er det kognitivt orienterte forståelser av læring som først og fremst preger diskursen. Innenfor kognitive tilnærminger har man lenge vært opptatt av at intendert læring skjer når den lærende konstruerer sin egen kunnskap gjennom *kompleks problemløsning*. Læring innebærer i dette perspektivet å bli *selvstendig og selvregulerende*. Å *motivere* den lærende til selv kontinuerlig å bruke og utvide

sin kunnskapsbase blir lærerens viktigste oppgave. Studenten trenger først og fremst hjelp til å utvikle effektive strategier som stimulerer hans eller hennes læring på best mulig måte. Implisitt i dette ligger erkjennelsen av at metakognitive ferdigheter, dvs. evnen til å reflektere over egen og andres kognitive prosesser, er svært betydningsfulle for læring (ibid.).

Som nevnt er det blitt hevdet at studenter også må involveres *i vurderingsprosessen* for at læringsløpet skal kunne fungere som en meningsfull helhet. Når det skjer, kan de lære hvordan de selv tenker om egen læring, og bli klar over nøkkelaspekter ved sin egen metakognisjon (ibid.). Studentinvolvering i lærings- og vurderingsprosessen vil dessuten føre til at studentene får anledning til å involvere andre i sin tenkning og læring.

Bevisstheten om en mottakergruppe tilfører *en hensikt* til aktiviteten, ved at studenten skriver for konkrete lesere. Det skaper en følelse av *ansvar* for læringsprosessen og øker autensiteten ved oppgaven, hevdes det (Davies og LeMahieu 2003). En annen side som også blir sterkt understreket, er at studentene selv har en aktiv rolle m.h.t. hva som skal ligge i mappen, og hva som eventuelt skal velges ut for vurdering (Allern 2005a, Wittek 2004, Dysthe og Engelsen 2003, Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). Det har også blitt argumentert for at studentene må involveres i selve sluttvurderingen, på grunn av det potensialet for læring som knytter seg til slik deltakelse. Dette har det imidlertid vist seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis (f.eks. Wittek 2003a).

Mange studieprogrammer har lagt vekt på gjensidig medstudentrespons (f.eks. Taasen et al. 2004 og Wittek 2003a). Å gjøre mappearbeider eller utkast til slike *synlige* i den forstand at de gjøres tilgjengelig for medstudenter, fremheves som viktig for læring. På den måten muliggjøres gjensidig utveksling av ideer og diskusjoner om det faglige innholdet studentene imellom (f.eks. Otnes 2003). I litteraturen argumenteres det for at også andre ferdigheter stimuleres og utvikles i forbindelse med mappearbeid. F.eks. utvikles studentens oppmerksomhet på mottakeren, og studentene blir seg mer bevisst egne læringsbehov. Evnen til metakognitivt å forstå og beskrive sin egen læringsprosess blir dessuten stimulert. Det argumenteres dessuten for at evnen til å dokumentere egen kompetanse og vurdere den systematisk utvikles.

Å bruke kriterier og artikulere dem i forbindelse med egne bestrebelser gjør studentene kompetente til å forklare hva som skiller gode deler av en oppgave fra mindre gode, hevdes det (f.eks. Wittek og Dysthe 2003). Når utarbeidelsen av mappen er forbundet med klare kriterier og jevnlig anvendelse og drøfting av disse, vil det også bidra til faglig forståelse (f.eks. Rust et al.

2003). At studentene får kontinuerlig tilbakemelding på sine forsøk (gjerne med utgangspunkt i eksplisitte kriterier), er et annet viktig element for at mappeprosesser skal kunne fungere etter intensjonen, som hyppig nevnes. Tilbakemeldingene bør imidlertid være spesifikke og ikke generelle for å ha en positiv innvirkning på læring (Dysthe1995). Tidligere viste jeg hvordan bruk av kriterier ofte trekkes frem i forbindelse med spørsmål knyttet til reliabilitet ved vurdering av mapper.¹⁵ Her ser vi altså at det også blir argumentert for at *vurderingskriterier* kan bidra til å stimulere tilsiktede *læringsprosesser*. Studentenes mulighet til å se egen utvikling og hva som må til for å nærme seg de aktuelle faglige standardene, øker når det foreligger klare *kriterier* (Davies og Le Mahieu 2003, Segers et al. 2003, Sadler 1883). Når sentral fagkunnskap og krav til kvalitet gjøres eksplisitt, blir det lettere for studentene å forstå hvilke faglige idealer de jobber mot (f.eks. Sadler 1983). Det må nevnes at det i noen nyere studier har blitt understreket at eksplisitte kriterier må *drøftes med studentene*. De må selv delta i en kontinuerlig *forhandling om dem og anvendelse av dem*, for å kunne nyttiggjøre seg eksplisitte kriterier på intenderte måter (f.eks. Sadler 1983, Orr 2007, Wittek og Dysthe 2003, Dysthe et al. 2007). Gjennom eksplisitte kriterier må lærere synliggjøre det verdigrunnlaget de støtter seg til når de vurderer studentprestasjoner. De må *demonstrere* sin egen vurderingspraksis og *begrunne og forhandle* om denne med studentene. Fagspesifikke krav og sjangere kan dermed bli *transparente*¹⁶, og slik sett synliggjøres det rasjonalet som ligger til grunn for vurderingen. Idealet for den typen tekst det er snakk om vil også synliggjøres, og målene vil bli klarere både for dem som vurderer og for dem som blir vurdert. Prosessen med å utvikle kriterier vil dessuten gjøre det lettere for aktører som medvirker i dette å vurdere noenlunde likt. *Medstudentvurdering* fremheves som en avgjørende faktor, også i studier som er forankret i en sosiokulturell tilnærming (f.eks. Dysthe et al. 2007). Det at studentene involveres i å gi hverandre respons, gjerne med utgangspunkt i *kriterier*, kobles ofte opp mot en argumentasjon for at studentene på den måten får en forståelse av hvilke kvaliteter det er som etterspørres i den summative vurderingen (Dysthe et al. 2007, Wittek og Dysthe 2003). Det hevdes at å involvere studenter i slike prosesser kan resultere i forbedring med hensyn til både læringskvalitet og effektivitet, dette gjelder særlig når det dreier seg om gjensidig respons på skriftlige arbeider (ibid.).

¹⁵ Se 2.2.2.

¹⁶ Transparens defineres i dette prosjektet slik det gjøres hos Lave og Wenger (1991, s. 102): Transparente objekter er de som på den ene siden blir usynlige ved at de blir "tatt for gitt" i konteksten. På samme tid er disse objektene synliggjørende gjennom sin tilstedeværelse og gjennom sin funksjon. De fagspesifikke kravene forbundet med mappeskriving er et eksempel på et objekt som kan forstås som flerdimensjonalt på denne måten, og argumentasjonen her dreier seg altså om å gjøre både kravene og anvendelsesmåtene av dem mest mulig eksplisitte for studentene.

En interessant og hyppig referert tekst som omhandler mappepedagogikkens mulighet for å stimulere læring, er Lorrie Shepards artikkel: ”The role of assessment in a learning culture” (Shepard 2000). I denne artikkelen drøfter forfatteren forholdet mellom undervisning, læring og vurdering, og argumenterer for at *vurderingsopplegget bør inngå som en del av undervisningen*. Følgende syv punkter kan fremheves som Shepards *anbefalinger* (gjengitt i Taasen et al. 2004, s. 114):

- Fra å være et endepunkt bør vurderingen flyttes til å være inne i lærings- og undervisningsprosessen.
- Det må legges vekt på å få frem studentens forkunnskaper
- Lærerne må bli flinkere til å gi feedback på en slik måte at dette støtter opp og stimulerer læringsprosessen.
- Vurderingen må legges opp slik at studentenes læring knyttes til handling i fremtidige situasjoner, etter avsluttet utdanning.
- Vurderingen må være åpen og basert på klare kriterier. På den måten gjøres kompetansen synlig og dyktighet mer oppnåelig.
- Studentenes vurdering av sin læring og sine prestasjoner er en viktig mekanisme i læringen.
- Studentene bør delta aktivt i å vurdere og forbedre undervisningen.

Shepards anbefalinger kan sies å være ”representative” i den forstand at hun oppsummerer synspunkter som har bred oppslutning i diskursen om mappevurdering.

Forskning knyttet til bruk av mapper i undervisning og vurdering konkluderer, som jeg har vist ovenfor, *gjennomgående positivt*. Det som er trukket frem ovenfor, illustrerer dessuten hvordan litteraturen på feltet er gjennomsyret av en ideell argumentasjon for at *mappepedagogikk fremmer læring*. Forskningsresultater om mappevurdering er i hovedsak knyttet til studentenes *læring*. Den mest generelle konklusjonen som trekkes er at valg av vurderingsform *har* en vesentlig innvirkning på læringsprosessen (Ramsden 1999), og at mappevurdering fremmer læring i større grad enn andre prøveformer (Klenowsky 2002, Tierney 1991). Denne innvirkningen er i hovedsak *positiv* ved at mappene bidrar til *økt motivasjon* blant studentene, gir større grad av eierskap til eget læringsarbeid, utvikler evnen til å gjøre *egne valg* og til å ta *ansvar for egen læring* (Davies og Le Mahieu 2003). Muligheter for respons og refleksjon over egen læring blir fremhevet av flere (Shepard 2000, Black og William 1998). Videre fremheves det at øvelse i å tydeliggjøre egen argumentasjon har en avgjørende rolle i læringsprosesser (Segers et al. 2003). Mapper gir dessuten en ”mer rettferdig vurdering”, hevdes det, fordi den lærende får muligheten til å vise dybde og bredde i egen læringsprosess og dermed mulighet til å vise et mer helhetlig bilde av sin kunnskap og innsikt (Dochy et al. 1999). Det finnes også

studier som konkluderer med at studenter som har hatt mappevurdering får en *dypere forståelse* av det faglige innholdet, *et tydeligere fokus* i sine arbeider og en bedre evne til å *forstå hva som kjennetegner kvalitet* ved et produkt, enn de som har hatt tradisjonelle prøveformer (Davies og Le Mahieu 2003). Videre hevdes det at bruk av mapper øker motivasjon og eierskap blant studenter i generell forstand (Dochy & Mc Dowell 1997), og at det oppmuntrer læringsfremmende kommunikasjon mellom lærere og studenter (Smith og Harm 2001, Smith 1998). Det er også studier som viser at studentenes skriveferdigheter blir bedre (Engelsen et al. 2006). Å utarbeide en mappe krever at studentene tar i bruk et spekter av ulike ferdigheter og kompetanser, hevdes det, og studentene får dermed øvelse i andre og mer sammensatte kompetanser enn ved tradisjonelle eksamener. For eksempel utvikles sensitivitet for mottakeren og oppmerksomhet mot hva den lærende selv trenger å forbedre seg på. Det utvikles ved å dokumentere egen kompetanse, samle på slik dokumentasjon og ved det tydeliggjøre egen utvikling (Davies og Le Mahieu 2003, s. 7). Davies og Le Mahieu hevder imidlertid på grunnlag av sin metastudie at de positive resultatene forutsetter visse læringsbetingelser. Mappevurdering *har* en positiv innvirkning på læring, hevder de, og den oppleves som *rettferdig*, men for at den skal kunne ha slike betydninger, forutsettes det at den (s. 9):¹⁷

- Relateres til problemsituasjoner som studentene opplever som relevante
- Stiller rimelige krav
- Oppmuntrer studentene til å *anvende* kunnskapen i forhold til kontekster som er relevante for den aktuelle yrkesutøvelsen
- Vektlegger utvikling av sammensatte kompetanser
- Bidrar til å utvikle innsikt og kunnskapskonstruksjoner hos studentene som har langsiktig verdi

Det finnes også studier som trekker den slutningen at mappevurdering har en betydelig innvirkning på *undervisningen* (Witteck 2004a, Segers, Dochy og Cascallar 2003, Davies og LeMahieu 2003). Det som særlig fremheves, er da at mappevurdering bidrar til *rike dialoger* om læring og undervisning mellom studenter og mellom studenter, lærere og andre involverte personer, og at slike dialoger bidrar til viktige avklaringer om pedagogiske spørsmål og dermed videreutvikling av undervisningen.

¹⁷ Punktene er oversatt og noe bearbeidet av meg.

For å oppsummere dette kapittelet så langt vil jeg trekke frem at den ideelle argumentasjonen som knytter seg til mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå, er *rikholdig og pragmatisk* i sin karakter. Denne er i hovedsak basert på kognitive tilnærminger til læring (selv om dette ofte kommer frem mer implisitt enn eksplisitt). anbefalingene springer ut av lange tradisjoner der man har vært opptatt av å finne frem til pedagogiske grep som bidrar til å fremme læring blant studenter. Dette kan forstås som aggregert innsikt utviklet over tid innenfor det pedagogiske feltet. Slik innsikt er viktig, ikke minst for de av oss som opererer som praktikere innenfor høyere utdanning. Samtidig vil jeg hevde at for å bringe feltet videre trenger vi å nyansere vår forståelse av på hvilke måter dette pedagogiske redskapet bidrar til å *etablere læringsaktiviteter* for grupper og enkeltpersoner *i praksis*. Da vil jeg hevde at mer spissede og avgrensede studier vil være viktige bidrag. Ovenfor har jeg vist at tilgjengelig litteratur bringer frem en massiv argumentasjon for at mappevurdering er et godt egnet redskap for å realisere mange ulike siktemål i utdanningssammenheng. Den solide argumentasjonen for mappepedagogikkens muligheter for å stimulere læring er ofte presentert på en slik måte at ideell argumentasjon og forskningsresultater er vanskelig å skille fra hverandre. Ofte fremstilles sammenhengen mellom undervisning og læring på en slik måte i disse tekstene at man får inntrykk av at mappepedagogikken vil gi gode læringsresultater bare man ”følger de rådene som blir gitt”. Jeg stiller meg kritisk til denne tendensen til å fremstille sammenhengen mellom bruken av pedagogiske redskaper og læringsresultater som ”kausale”. La meg igjen understreke at jeg ikke finner noen grunn til å betvile det solide forskningsgrunnlaget som tilsier at det ligger et stort potensial for læring i mappepedagogikk. Jeg vil imidlertid argumentere for at det er behov for mer nyanserte undersøkelser av hva mappevurdering *kan være og er* i gitte kontekster. Når mappe som et konkret innslag i et studieprogram¹⁸ introduseres for en gruppe av aktører, skal studenter og lærere fortolke og forhandle om hvordan redskapet skal forstås og anvendes¹⁹. Hva og hvordan studentgrupper og enkeltpersoner lærer, vil i neste omgang variere innenfor et stort spekter. Det er dermed behov for mer eksplisitte avklaringer av både hvilke hensikter man opererer med i den konteksten man studerer, hvilke fremtredelsesformer av mappevurdering man undersøker, hva som er en enhet for analyse og hvilke teoretiske premisser som ligger til grunn for studien.

¹⁸ Den første fremtredelsesformen, se 2.1.3.

¹⁹ Den andre fremtredelsesformen, se 2.1.3.

2.4 Noen eksempler på forskningsstudier

Nedenfor presenterer jeg en casestudie som er gjennomført av Val Klenowski (2002, kap. 5). Denne er interessant fordi den på mange måter kan sies å være en typisk studie innenfor mappelitteraturen både metodologisk og teoretisk. Studien bygger på en *kognitiv tilnærming* til læring. Dette uttrykkes imidlertid ikke i klartekst, men går implisitt frem av begrepsbruken. Undersøkelsen er gjort i en lærerutdanningskontekst der mappevurdering er innført på to moduler i det første studieåret. Innledningsvis redegjør Klenowsky for de til sammen 18 intensjonene som er beskrevet innledningsvis. Studentene skal for eksempel få øvelse i å

- utvikle detaljerte gjennomføringsplaner for egen undervisning med tilhørende argumentasjon,
- evaluere egen undervisning, dokumentere ferdigheter i klasseledelse og kunne presentere hvilke grunnleggende antakelser de bygger sin praksis på,
- planlegge undervisningen i tråd med nyere læringsforskning,
- motivere og engasjere elevene eller
- uttrykke eksplisitt hvilke verdier og siktemål de bygger på i sitt lærervirke.

For å dokumentere egen læring og innsats blir studentene bedt om å utvikle fire ulike produkter til mappene. Det første er et *"tankekart"* som viser hvilke grunnleggende antakelser han eller hun bygger på i sin undervisning. Det andre er et *videopptak* som viser gjennomføringen av en undervisningsøkt. Det tredje er et *paper* som redegjør for hvilke teoretiske perspektiver som studenten bygger på, og det fjerde er en *bildemontasje* av læring og undervisning som er annotert med den hensikt å reflektere studentens egne mål for sin profesjonelle yrkesutøvelse som lærer.

Forfatteren sier svært lite om metodisk fremgangsmåte,²⁰ men av måten data blir anvendt på og av måten konklusjonene underbygges på, går det frem at det er *intervjudata* som står i forgrunnen i tillegg til utdrag fra studentenes *refleksjonstekster*. Dataene gir altså primært informasjon om *aktørenes synspunkter på og vurdering av det de har vært med på, og deres tenkning om egen læring*.

Konklusjonene av denne studien trekkes med klar henvisning til de intensjonene som er blitt introdusert innledningsvis. Resultatene presenteres adskilt for de to modulene, og det skilles også mellom de ulike mappearbeidene. Forfatterne konkluderer med at det var visse problemer knyttet til interater reliabilitet i selve vurderingsprosessen. Dessuten nevnes visse problemer knyttet til

²⁰ Dette må ses i sammenheng med at casestudien presenteres som et kapittel i en bok om mappevurdering, og forfatteren understreker at hensikten med å ta casestudien med er å illustrere hva implementering av mappevurdering kan innebære i praksis, dessuten å vise hva mappepedagogikken kan bety for studenters læring. Det er imidlertid flere forskningsartikler som er utydelige på metodiske grep på samme måte som denne casestudien.

uklare retningslinjer og rammer for studiearbeidet. Det påpekes også at studentene ønsket seg en klarere forståelse av hva en mappe egentlig skulle være, og i den sammenheng påpekes behovet for bruk av eksempler og mer spesifikke kriterier. Utover dette konkluderer studien svært positivt hva angår studentenes læringsutbytte. Samlet sett konkluderer Klenowski med at mappene bidrar positivt i henhold til de fleste av de 18 intensjonene som hun fremhevet innledningsvis.

Klenowskis undersøkelse kan som sagt eksemplifisere en klassisk studie av mappevurdering. Det er selvsagt variasjon i utdanningskontekst og hva man mer spesifikt fokuserer på, men det jeg vil fremheve som ”typiske trekk”, er:

- hvordan kognitive og konstruktivistiske antakelser om læring ligger implisitt i teksten,²¹
- hvordan man metodisk sett gjør til hoveddata intervjuer og andre datakilder som gir innblikk i personers *synspunkter* på det de har vært med på, og hva de selv mener de har lært.²² Sett i forhold til de tre fremtredelsesformene som ble introdusert tidligere, fokuserer man da på den første (mappe som pedagogisk redskap) og den siste (mappe som struktur i ny kunnskap). Den fremtredelsesformen som jeg har plassert i midten (mappe som struktur for aktivitet), har man imidlertid ikke viet mye oppmerksomhet.
- konklusjonene om studenters læring trekkes i lys av de innledende antakelsene (den første fremtredelsesformen), som ofte er gjennomsyret av en ideell argumentasjon. Konklusjonene er dermed gjerne en bekreftelse, en nyansering eller noen svært få ganger en avkrefteelse av de ideelle argumentene for mappevurdering som man har tatt utgangspunkt i.

Da Tjalve Madsen i 2003 gjorde et søk i flere store databaser, fant han en rekke rapporter knyttet til forsøk med mappevurdering (Madsen 2003, s. 161). Søket hans bekrefter et av de samme poengene som jeg har pekt på ovenfor; få av de studiene han fant, hadde eksplisitte redegjørelser for teoretisk forankring.

Også i Norge har studier med liknende fremgangsmåte og konklusjoner som Klenowskis caseundersøkelse blitt gjennomført. En omfattende evaluering av ulike forsøk med

²¹ At den kognitive teoriforankringen ligger implisitt i teksten, innebærer at det nærmest ”slås fast” at læring skjer på visse måter. Den terminologien som benyttes og de antakelsene som slås fast er det naturlig å spore til en kognitiv tilnærming til læring.

²² De undersøkelsene jeg selv har funnet frem til, er i hovedsak intervjustudier eller spørreskjemaundersøkelser, gjerne supplert med studentenes refleksjonsnotater. Studenter og/eller lærere har uttalt seg om læringsresultater slik de opplever det underveis eller i etterkant av studiet, slik Klenowskys studie eksemplifiserer.

mappevurdering foregikk ved Universitetet i Oslo i perioden 2001–2003 (Wittek 2003a).²³ Det første prosjektåret var intensjonen å kartlegge erfaringene ved ulike institutter i bred forstand. Undersøkelsen tok sikte på å favne perspektivene til både lærere, studenter, administrativt personale og eksterne sensorer. En rekke ulike dimensjoner ved mappe som lærings- og vurderingsform inngikk i undersøkelsen²⁴. Det etterfølgende året ble det gjort en casestudie med et klarere teoretisk utgangspunkt og et tydeligere fokus rettet mot forholdet mellom læring og mappe som vurderingsform. Sagt i svært generelle termer konkluderer både den første og den andre studien med at mappevurdering har bidratt til bedre læringsbetingelser:²⁵

Våre informanter vurderer mappevurdering som et meget godt alternativ til tradisjonell eksamen. Samtidig som de peker på flere punkter der undervisnings- og vurderingsopplegget kan bli bedre, er informantenes uttalelser overveiende positive.

I alle studentmiljøene vi har hentet data fra har vi sett tendenser til

- Studentaktive læringsformer der det inngår stor grad av samspill og dialog mellom de ulike aktørene i læringskulturen
- Stor grad av skriveaktivitet
- Innslag av formativ vurdering under studieløpet
- Integrering av teori og praksis
- Vekt på anvendelse og forståelse av fagstoffet (Wittek 2003a, s. 341)

Flere andre norske rapporter konkluderer på liknende måter. Schüssler og Imbsen undersøkte studentenes opplevelse av mappevurdering som pedagogisk virkemiddel i sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Oslo (2002). De benyttet spørreskjema og innhentet svar fra studenter. Metodene man her har benyttet gir dermed bare mulighet for å si noe om hva studentene selv gir uttrykk for hva angår deres personlige utvikling. Resultatene presenteres i en form som trekker slutninger om mappenes betydning for læring i den aktuelle konteksten i prinsipiell og generalisert forstand (se første setning i sitatet nedenfor).²⁶ Rapporten har fått tittelen ”Kunsten å lære, Mappevurdering som nyttig virkemiddel fra studentenes perspektiv”, en tittel som taler for seg selv. De konkluderer på følgende måte:

Undersøkelsen viser utvikling både faglig og personlig gjennom bruk av mappevurdering. Arbeidsinnsatsen har økt, interessen og forståelsen for sykepleiefaget har blitt større. Selvbildet er forsterket da studentene er tatt på alvor. Studentene har dessuten styrket og hjulpet hverandre og gitt

²³ Denne studien har en eksplisitt redegjørelse for hvilke teoretiske perspektiv som ligger til grunn. Men selv om sosiokulturelle perspektiv på læring her er fremtredende, er det også innslag av kognitivt orienterte begrep

²⁴ Åtte ulike momenter blir belyst i undersøkelsen (Wittek 2003a, s. 19–21): Mappe som lærings- og vurderingsform i forhold til tidligere eksamenserfaringer, mappens rolle i læringsprosessen, samarbeidsaspektet, tilbakemelding fra og kontakt med lærerne i forbindelse med mappeoppgavene, arbeidsmengde, mappeoppgavens relevans i forhold til praksis, elektroniske kontakt- og kommunikasjonsformer, lærerens rolle i mappevurderingen og vurderingsmåtenes gyldighet og pålitelighet.

²⁵ Se Wittek 2003a for en mer nyansert fremstilling av resultatene.

²⁶ Den samme kommentaren kan knyttes til Witteks studie (2003).

tilbakemeldinger på hverandres skriftlige studiekraav som er samlet i mappen (Schüssler og Imbsen 2002, s. 44).

Gjennomgangen i dette kapittelet viser at mappevurderingens mulighet til å fremme læring fremstår som et svært robust forskningsfunn sett fra et (hovedsakelig) kognitivt perspektiv på læring. Jeg vil imidlertid igjen understreke at disse resultatene samtidig som de dokumenterer det store læringspotensialet ved mappe som pedagogisk redskap, etterlater noen nye spørsmål som i liten eller ingen grad belyses. Disse spørsmålene knytter seg særlig til forholdet mellom de praksiser som studentene deltar i og deres læring, variasjoner mellom grupper av studenter og mellom enkeltpersoner, dessuten hvordan innsikt og kunnskap kan overføres på tvers av kontekster.

I Norge har det i løpet av de senere år blitt gjennomført noen studier av mappevurdering med sosiokulturelle perspektiv på læring som utgangspunkt. Disse studiene har også intervjudata, refleksjonstekster eller spørreundersøkelser som sentrale datakilder, noen av dem har observasjoner som en del av datamaterialet. Ved å gå inn i empirien med nye sett av analytiske begreper, har disse studiene i større grad adressert de sosiale sidene ved læring og betydningen av medierende redskaper. Nedenfor viser jeg noen eksempler:

Marit Allern gjorde en studie av mappevurdering i den praktisk pedagogiske utdanningen ved Universitetet i Tromsø. Hennes hovedfokus var rettet mot hvilke konsekvenser implementeringen av mapper fikk for undervisnings- og læringsaktivitetene ved studiet. Allerns studie er en kvalitativ casestudie basert på intervjuer, spørreundersøkelser, observasjoner og dokumenter, og hun rammer inn studien med mer sosialt orienterte teoriperspektiv. Hun konkluderer blant annet med at mappevurdering har i seg muligheter til å motivere undervisning som fremmer læring (Allern 2005a), men understreker at ”grad av vellykkethet vil avhenge av svært mange faktorer. For eksempel kreves en lærergruppe som ønsker å satse på dette *sammen* og som går inn for en *kollektiv gjennomføring*” (ibid., s. 261). Andre elementer hun fremhever som avgjørende, er at mappe som redskap, intensjoner og praktisk gjennomføring må være en del av dialogen mellom lærerne og studentene. At studentene trenger stor grad av støtte (stillasbygging) i den første fasen av arbeidet med mapper, er også et av Allerns resultater.

Engelsen og medarbeidere gjennomførte en elektronisk spørreundersøkelse blant vitenskapelig ansatte ved fem²⁷ institusjoner for høyere utdanning i Norge vårsemesteret 2005 (Engelsen et al. 2006). Den overordnede hensikten med studien var å få et bilde av hvilke praksiser som ”gøymer seg av ulike ordningar bak termen ”mapper” i ulike fagemne og utdanningar” (s. 4 og 5). På grunnlag av materialet fremheves svært stor *variasjon* med henhold til innhold, oppbygging og bruk av mapper. Blant de mange interessante resultatene, sies det blant annet at en stor andel av informantene (hovedsakelig lærere) mener at studentene lærer *mer* med mappevurdering enn med mer tradisjonelle redskaper for læring og vurdering. Tilbakemeldinger på mappearbeider underveis i studiet blir fremhevet som viktig i denne sammenheng, det gjør det også at studenter har mulighet til å se hvordan andre studenter løser oppgaver. Flertallet av lærerne mener også at studentene får bedre oversikt over faget med bruk av mapper, at skriveferdighetene blir bedre og at den faglige motivasjonen blant studentene øker. Forfatterne tar flere forbehold om hvilke slutninger som kan trekkes på grunnlag av det foreliggende materialet, og understreker behovet for supplerende undersøkelser. Men vi ser også at denne undersøkelsen svært generelt sagt konkluderer på lik linje med flere andre; mapper fører til bedre læring, noe som særlig tilskrives at studentene får tilbakemelding underveis og mulighet til å diskutere arbeidene sine med medstudenter eller lærere. Informantene i surveyundersøkelsen svarer overveiende at innføring av mappevurdering har ført til at studentene har fått bedre oversikt over faget og bedre skriveferdigheter (s. 18). Samtidig viser undersøkelsen at andelen av studenter som stryker har gått ned. Et klart funn er at lærerne mener at mappevurdering øker den faglige motivasjonen (s. 19). Denne tendensen er spesielt sterk innenfor de ordningene der studentene blir brukt som responsgivere for hverandre. Forfatterne tolker dette som en klar indikasjon på at å *involvere* og *ansvarliggjøre* studentene fører til økt motivasjon blant studentene. Arbeidsmengden for lærerne fremheves som et problem, noe også andre undersøkelser konkluderer med.

I 2000 iverksatte man en omfattende reform ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Det overordnede siktemålet med dette reformprogrammet var å kvalifisere nye lærere til å bli kompetente brukere av IKT i sin undervisning. To av de dominerende artefaktene som ble brukt for å realisere intensjonene, var mappe som lærings- og vurderingsform og IKT som bærende struktur for utdanningsløpet. Ludvigsen og Flo studerte endring i aktivitet gjennom det første året etter at det nye undervisningssystemet var tatt i bruk (Ludvigsen og Flo 2002). De konkluderte med at mappesystemet utgjorde et

²⁷ Høgskolene i Vestfold, Sogn og Fjordane, Stord/Haugesund og Bergen, og Universitetet i Oslo.

*grenseoverskridende objekt*²⁸ i denne undervisningsmodellen. Deres konklusjon er forankret i et virksomhetsteoretisk perspektiv, en tilnærming som ligger nær den jeg har valgt i denne studien. De karakteriserer mappevurdering som et artefakt med signifikante bidrag både til studentenes læring og til den institusjonelle endringsprosessen. Hauge og Wittek (2004) hadde liknende konklusjoner i en senere studie fra det samme undervisningsopplegget, basert på det samme teoretiske grunnlaget.

Selv om disse sist nevnte studiene i større grad ser på sosiale sider ved læringen og hvordan mappe som redskap medierer læring, vil jeg hevde at vi fortsatt står overfor uklarheter. Disse henger sammen med en mangel på klargjøring av hvilken fremtredelsesform av mappevurdering studien er rettet mot. Hvilke fremtredelsesformer av mappen er involvert i studentenes aktivitet? Hvilke konkrete redskaper er det studentene tar i bruk, og på hvilke måter anvendes de? Hvordan medierer disse redskapene læring, og hva er det studentene lærer som deltakere i de praksiser de er en del av? Hvilke aktiviteter er det som stimuleres mer spesifikt når studentene blir bedt om å utvikle mapper? Disse spørsmålene har jeg til hensikt å undersøke i dette prosjektet, og de er forankret i det teoretiske perspektivet som jeg senere skal komme tilbake til.

2.5 Ulike fremtredelsesformer – en oppsummering

Tidligere i dette kapitlet foreslo jeg tre fremtredelsesformer av mappe som pedagogisk redskap.²⁹ Jeg vil avslutte og oppsummere dette kapitlet med utgangspunkt i disse fremtredelsesformene:

Mappe som pedagogisk redskap med to ulike anvendelsesområder

Denne fremtredelsesformen er en *prinsipiell og ideell konstruksjon* av et sett av pedagogiske innsikter og ideer. Jeg har argumentert for at det innenfor denne fremtredelsesformen bør skilles mellom to ulike *anvendelsesområder*. Det første er mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå, og dette blir behandlet nedenfor. Det andre anvendelsesområdet er mappe som konkret innslag i et konkret studieprogram, og henspiller på de kontekstuelle valgene som gjøres når man nedfeller noen av de generelle ideene til anvisninger for studieaktivitet. Mappe som pedagogisk redskap er en ideell konstruksjon som er tuftet på aggregert pedagogisk innsikt som kan spores tilbake til ulike pedagogiske tradisjoner. Hvordan denne ideelle konstruksjonen transformeres til innslag i et konkret studieprogram, kan ikke oppsummeres og defineres på samme måte som

²⁸ Se 5.3.3 for en gjennomgang av begrepet.

²⁹ Se 2.1.3.

ovenfor. Mappe som innslag i et konkret studieprogram må undersøkes i lys av en konkret kontekst. Både faglige, institusjonelle, tradisjonsbaserte, utdanningspolitiske og andre kontekstuelle forhold er med på å avgjøre hvordan dette blir utformet. I neste kapittel skal jeg redegjøre grundig for hvordan mapper er gjort til et bærende element i studieprogrammet for deltidsutdanningen for sykepleiere ved Høgskolen i Oslo.

Jeg vil nå oppsummere det som er skrevet om mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå i dette kapittelet. Det er flere ganger blitt understreket at mye av det som er skrevet om mappevurdering, er gjennomsyret av *pedagogiske argumenter* for hvordan man bør legge til rette for læring ved å fremheve karakteristika ved mappe som pedagogisk redskap. Disse kan sammenfattes som tre sett av argumenter:

Det første settet av argumenter dreier seg om **hva en mappe skal inneholde**. Den skal være preget av *variasjon og bredde*. I tillegg til *fagorienterte produkter* skal det være arbeider som etterspør *refleksjon, metakognisjon og selvvurdering*. Til sammen skal innholdet i mappen vise bredden i studentens *kompetanse* og også den *utviklingen* som han eller hun har hatt gjennom studieperioden.

Det andre settet av argumenter knytter seg til **hvordan aktiviteter forbundet med utviklingen av mappene bør organiseres**. For det første fremheves *studentinvolvering* som avgjørende. Studentene må involveres både i valg av *hva* det skal arbeides med, og i *hva* som skal *velges ut* og legges inn i mappen. Videre fremheves arbeidet med *kriterier* som en sentral del av mappearbeid. Det holder ikke med eksplisitte kriterier i seg selv. Studentene må delta i utviklingen av dem, forhandlingen om dem og justeringen av dem. De må dessuten bruke dem aktivt for å kunne dra nytte av dem. Betydningen av å *involvere andre* i sin tenkning og læring er også hyppig nevnt. Studentene bør gi hverandre respons og veiledning, hevdes det (*medstudentveiledning*), gjerne med utgangspunkt i eksplisitte kriterier. *Respons fra læreren* er et annet sentralt element i mappepedagogikken. Det understrekes imidlertid at den responsen som gis underveis skal være deskriptiv og *formativ* og ha som siktemål å hjelpe studenten videre i sin læringsprosess.

Det tredje settet av argumenter knytter seg til **selve vurderingen**. Den *summative vurderingen* skal komme inn i bildet først når mappen er ferdigstilt, og denne (eller deler av den) betraktes som et alternativ til en tradisjonell eksamen. Den summative vurderingen har som formål å gi en

samlet vurdering for å fastsette studentens kompetanse. Vurderingen bør legges opp slik at den knyttes til situasjoner som ligger *forover i tid*, etter avsluttet utdanning. Dessuten må vurderingen være *transparent* ved at den bygger på kriterier som er tilgjengelige for alle parter. Disse kriteriene bør henge sammen med de kriteriene som studentene har benyttet underveis i arbeidet med mappene. Det anbefales ofte at både *studenten selv* og *medstudenter* kan ha en rolle også i den *summative vurderingen*. En mulighet som dette redskapet særlig legger til rette for, er å etablere en *tettere forbindelse mellom det studentene jobber med underveis og det som blir lagt frem som grunnlag for summativ vurdering*. Vurderingsform har en sterkt styrende tilbakevirkning på hva studentene bruker tid og krefter på, hevdes det, og ved å koble undervisningsaktivitetene sammen med selve vurderingen, kan vurderingsopplegget i seg selv bidra til å stimulere tilsiktede læringsløp.

For å kunne si noe mer presist om mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå kan en *definisjon* bidra til å klargjøre hvilke sett av ideer og tenkemåter som hører med, og hvordan dette pedagogiske redskapet avgrensner seg fra andre. Jeg vil på grunnlag av oppsummeringen ovenfor foreslå en definisjon for mappevurdering som didaktisk tilnærming.³⁰ Den første delen av definisjonen henspiller på hva *en mappe* er. Det andre leddet sier noe om hvilke konkrete læringsaktiviteter som kan eller bør knyttes til arbeidet med mappene. Det tredje leddet sier noe om den summative vurderingen. Siden den avsluttende vurderingen i vårt utdanningssystem gjøres på *individuell nivå*, er den første delen av definisjonen klart orientert mot mappen som et individuelt produkt, selv om medstudenter har bidratt direkte eller indirekte i fremstillingen av innholdet i mappen. Tekster som er skrevet sammen med andre kan selvsagt inngå i den, men av definisjonen går det frem at når tekstene legges inn i mappen, er det den enkelte student som må ”gå god for” det som ligger i mappen og oppleve både de enkelte bidragene og mappen som helhet som meningsfull:

En mappe inneholder en variert samling av studentens egne arbeider (eventuelt utført sammen med andre). Samlingen viser et allsidig, bredt og helhetlig bilde av studentens forsøk underveis, utvikling gjennom perioden og refleksjoner. Samlingen skal gi et bilde av studentens samlede kompetanse i relasjon til utdanningens mål på en måte som oppleves som meningsfull for studenten selv.

I arbeidet med å utvikle mappen har studenten en aktiv rolle i å definere hva det skal arbeides med, hva som skal ligge i mappen, og hva som skal vurderes summativt. Utvikling og anvendelse av kriterier for utvalg og vurdering bør inngå som en del av det løpende arbeidet med å fremstille mappen. Arbeidet med kriteriene bør inngå som en vedvarende del av det løpende studiearbeidet. Kriteriene bør også peke frem mot den summative vurderingen. Studenten mottar formativ vurdering fra medstudenter og lærere underveis.

³⁰ Definisjonen er basert på Davies og LeMaheu 2003, Torrance 2000 og Arter og Spandel 1992, og (se også kapittel 11).

Mappevurdering innebærer at mappen eller et utvalg av mappen inngår direkte eller indirekte som grunnlag for den summative vurderingen. Det bør være åpenhet for alle parter om hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen.

Denne tredelte definisjonen samler opp de viktigste momentene fra dette kapittelet. Det må understrekes at denne definisjonen knytter seg til mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå, altså den første av de tre fremtredelsesformene. Definisjonen sier for det første noe om den pedagogiske argumentasjonen som er knyttet til dette redskapet, den kan dermed bidra til å avgrense mappevurdering fra andre undervisnings- og vurderingsformer. For det andre peker den på at dette er noe *mer* enn å samle noe i en mappe, ved å vise at det er knyttet organiserte aktiviteter til arbeidet med mappeinnholdet. For det tredje sier den at det må være en forbindelse både mellom det arbeidet som gjøres underveis og det som vurderes, og mellom de kriteriene som inngår i den formative vurderingen og de som anvendes i den summative vurderingen. La meg igjen understreke at mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå og må leses som en *ideell konstruksjon* bygget på aggregerte innsikter fra det pedagogiske feltet.

Mappe som struktur for aktivitet

Jeg har i dette kapittelet skissert hvordan mappevurdering fremstilles i nyere pedagogisk litteratur. Jeg har flere ganger understreket at den *uklarheten* som preger feltet er uheldig for analytiske formål. Jeg har argumentert for at det er behov for å utvikle en mer nyansert forståelse av mappe som pedagogisk redskap. Det finnes et stort antall studier som konkluderer med at mappevurdering har et stort potensial for å fremme læring i høyere utdanning. For å videreutvikle vår forståelse av disse mulighetene, og dermed også mulighetene for å utnytte dette potensialet, har jeg argumentert for at det trengs studier som har et klarere fokus og en strengere avgrensning av hvilket nivå forskningen retter seg mot. Det finnes en rekke studier som ivaretar den første og den tredje fremtredelsesformen, og flere studier analyserer studenters læring i lys av intensjoner. Forskningen som preger feltet frem til nå, har gitt en solid kunnskapsbase om hva som kjennetegner redskapet i seg selv. Dessuten gir den en rekke gode råd for praksisfeltet. Det er grundig dokumentert at både lærere og elever opplever at studentene lærer svært mye av mappearbeid. På den annen side sier forskningen svært lite om *hvordan* det bidrar til å *strukturere praksis*. Hva kjennetegner læringsarbeidet når studentene tar dette redskapet i bruk? Forskningen sier oss at studenter og lærere erfarer at de lærer *mye* gjennom mappepedagogikk, og at de lærer på bedre og mer hensiktsmessige måter enn med tradisjonelle undervisnings- og vurderingsmåter. Det sies imidlertid lite om hvilke aktiviteter det dreier seg om mer spesifikt, og på hvilke måter disse stimulerer læring. For å kunne kaste lys over slike spørsmål trenger vi

undersøkelser som retter seg spesifikt mot *den andre* av de tre fremtredelsesformene: *mappe som struktur for aktivitet*. En sosiokulturell teoritilnærming til læring gir egnede begreper for å kunne kaste lys over nettopp slike spørsmål. Den empiriske studien som inngår i denne avhandlingen er et bidrag i så måte. Jeg har til hensikt å undersøke interaksjon og praksis knyttet til arbeidet med mapper i en bestemt kontekst, og å forstå læring i lys av denne.

Mappe som struktur i ny kunnskap

Litteratur på feltet fører en overveldende argumentasjon for at *mappevurdering bidrar til bedre læring*. Jeg finner ingen grunn til å betvile dette forskningsresultatet som må kunne sies å være solid fundert. Den tredje fremtredelsesformen er altså godt dekket i litteraturen, men i hovedsak forstått fra et kognitivt perspektiv, og ofte analysert i lys av intensjoner slik de går frem i den første fremtredelsesformen. Jeg vil med denne studien se spesielt etter hvordan studentene lærer gjennom å delta i mappearbeidet, og hvordan denne deltakelsen stimulerer læring både i studiegruppene og for enkeltpersoner. Mediert handling er enheten for analyse, og jeg vil rette fokuset mot hvordan redskaper inngår i samspill mellom studentene og konstituerer bestemte praksiser. Individuelle baner av deltakelse vil bli forstått som vevd sammen med de kollektive aktivitetene. For dette formålet vil en sosiokulturell forståelse av læring være en velegnet inngang. Således kan jeg undersøke aspekter og sammenhenger ved mappeprosesser som det i liten grad er forsket på tidligere. Noen sentrale begreper i det perspektivet jeg har valgt, er *interaksjon, forhandling, mediering, personlige baner av deltakelse og appropriering*. Kunnskap og læring forstås som både kollektiv og individuell, og disse to dimensjonene vil bli undersøkt i lys av hverandre. Dette vil bli grundig underbygget i kapittel 4 og 5.

Kapittel 3 KONTEKST FOR UNDERSØKELSEN –

Deltidsutdanningen i sykepleie ved Høgskolen i Oslo

Også i dette kapittelet er det den første av de tre fremtredelsesformene jeg hovedsakelig holder meg til, men her er det det andre anvendelsesområdet, mappe som *innslag i et konkret studieprogram* jeg retter søkelyset mot. Det blir gitt en grundig presentasjon av hvordan deltidsstudiet i sykepleie ved Høgskolen i Oslo er organisert. I presentasjonen er det særlig lagt vekt på å få frem hvordan mappevurdering inngår i studieordningen. En av nøkkelinformantene for denne studien er ”prosjektleder”. Hun er den som har vært primus motor for det nye studieopplegget, og hun fungerer formelt sett som leder for dette studietilbudet som er organisert som et prosjekt. Den informasjonen som dette kapittelet bygger på, er plandokumenter i tillegg til to fokussamtaler med prosjektlederen.

3.1 Bakgrunnen for innføring av mapper

Utgangspunktet for at lærerne på deltidsutdanningen ønsket å innføre mappe som pedagogisk redskap i 1999, var først og fremst at studiestrukturen, slik den allerede var etablert, passet godt sammen med mapper: ”Vi hadde allerede en masse studieoppgaver,³¹ og vi samarbeidet med praksis og prøvde å integrere teori og praksis. (...) Alt var etablert og vi lette etter en vurderingsform som passet inn i dette” (NI/PR-FS-1)³². Ved å innføre formelle strukturer som gjorde at studentenes arbeid *underveis* i studiet ble lagt til grunn for sluttevalueringen, ønsket de å gi studieoppgavene en annen status enn de hadde hatt til da. Dessuten ønsket de å gi et tydelig signal om at man på dette studietilbudet stimulerer andre kunnskapsformer ”enn faktakunnskap som studentene bare reproduserer” (op.cit.). Et annet hensyn som var fremtredende i planleggingsfasen, var integrering av studentenes innsats ute i praksis. Praksiserfaringer ville de nå integrere i studiekravene på en mer systematisk og obligatorisk måte.

Det var prosjektlederen selv som fikk ideen om å innføre mappevurdering etter å ha deltatt på en konferanse. Andre lærere og studenter ble tatt med på råd, og beslutningen om å innføre mappevurdering ble tatt av representanter fra disse gruppene og prosjektlederen i fellesskap. Om de mer tradisjonelle vurderingsformene som de opererte med frem til 1999, sier prosjektlederen at de samsvarte for dårlig med undervisningsformene og de pedagogiske siktemålene. ”Det

³¹ Studieoppgavene blir forklart som skriftlige oppgaver med ett bestemt fokus som skrives *underveis* i studieløpet, der det blant annet blir lagt vekt på at studentene skal integrere teori og praksis.

³² Se vedlegg 3, tabell over koder for observasjoner og fokussamtaler.

demper litt av gløden for arbeidsformen, hvis du ikke får noen uttelling for den” (op.cit.). De ville nå gjøre arbeidskravene obligatoriske og vurderingsordningen mer forutsigbar. Dessuten ønsket de å gjøre hele studieformen mer relevant i forhold til arbeidslivet, og stimulere studentene til å bruke faglitteratur på måter som de vil ha nytte av når de skal ut og arbeide som selvstendige sykepleiere. Da vil evnen til både å *samarbeide* og å *lede* være viktig.

Både studenter og samarbeidspartnere ute i praksis engasjerte seg aktivt i planarbeidet, noe prosjektlederen husker som svært stimulerende. I 1998 fikk deltidsstudiet i sykepleie HiOs pris for godt læringsmiljø, og denne ble en viktig stimulans for å videreutvikle de strukturene som allerede var gjeldende. I 2001 fikk de den nasjonale utdanningskvalitetsprisen, og det som særlig ble fremhevet i begrunnelsen, var deltidsutdanningens pionerarbeid med å innføre fleksible læringsstrukturer, innføring av mappevurdering og samarbeid om praksis med bydelen *om praksis* (NI/PR- FS-1).

Når jeg spør om det er tema som har vært særlig konfliktfylte siden oppstarten i 1999, svarer prosjektleder at de frustrasjonene som har dukket opp i studentkullene, bare har vært av det slaget som *stimulerer læring*, en ytring som henger sammen med hennes overbevisning om at frustrasjon er en viktig del av enhver læringsprosess. Blant lærerne har det derimot vært en del problemer med å få rutiner og ordninger til å forløpe smidig:

Prosjektleder: Overfor studentene så har det ikke vært noen gjennomgående konflikt akkurat. At de er frustrert - det er en del av læringen, så det bekymrer meg ikke.

Forsker: Nei?

Prosjektleder: Går alt på skinner så slapper de av, så det nei, bare de ikke blir handlingslamme så er det greit. For lærerne så ... det vi har slitt mest med, er vel å få lærerstaben selvgående. Men frustrasjonene har blitt holdt innad i lærerkollegiet. Utad viser alle at de har stor tro på opplegget (NIPR-FS-1).

At den nye studiestrukturen gir slike resultater som de har håpet på, er prosjektlederen ikke i tvil om. Det hun særlig fremhever som nyttig med tanke på studentenes læring, er arbeidet med å gi hverandre respons. Hun er overbevist om at det å gi respons til hverandre gjør studentene mer kritiske til sin egen handlemåte. Det gjør dem dessuten åpne for andre innfallsvinkler, mener hun, og legger til at dette ikke bare handler om studiesituasjonen, men at studentene også er godt tjent med å utvikle slike sider ved seg selv med tanke på alle de roller de går inn og ut av i samfunnet generelt. ” (...) også tror jeg at det er masse ressurser som kommer fram i studentene på denne måten, det er mye mer stimulerende [for dem]” (op.cit.).

De studentene som følger den nye studieordningen er mye flinkere til å ta initiativ enn studentene var tidligere, hevder prosjektlederen, og baserer sin påstand på tilbakemeldingene som blir gitt fra institusjoner der studentene er ute i praksis. Det sies også hyppig at studentene utmerker seg med sin evne til å *spørre* når det er noe de lurer på, og til å *bruke hverandre* som samtalepartnere og veiledere.

3.2 Prosjektorganisering av deltidsstudiet

Deltidsutdanningen er skilt ut som en egen enhet i avdeling for sykepleierutdanning, og den er prosjektorganisert (studieplanen s. 7). Det innebærer at deltidsstudiet har eget beslutnings- og budsjettansvar. Prosjektleder står for den daglige driften, mens det øverste beslutende organet er den ”sentrale” styringsgruppa for deltidsstudiet. Den primære hensikten med å organisere deltidsstudiet på denne måten er ”å lette arbeidet med å utvikle og gjennomføre nye ideer for å øke studie- og læringskvaliteten” (ibid., s. 3). Det har i perioder vært vanskelig å få samlet den sentrale styringsenheten. I årsrapporten fra 2002 står det: ”Våren 2002 hadde deltid sitt første styringsmøte knyttet til prosjektorganiseringen av studiet. Det ble imidlertid med dette ene. Dette skyldes vansker med å møtes, ikke minst fordi prodekan som er leder for styringsgruppa, har vært ubesatt i store deler av høstsemesteret” (s. 2). I studieplanen heter det videre at ”Grunnpilaren i beslutningssystemet på deltid ligger imidlertid i den lokale styringsenheten.³³ Denne lokale styringsenheten tar beslutninger knyttet til den faglige og administrative gjennomføringen av det enkelte kulls studieløp.

Allmøtet (som består av et studentkull, lærere og prosjektleder) skal i prinsippet fungere som studiets øverste organ, og består av hele studentkullet. Innenfor relativt vide rammer vedtar studentene organsierings- og vurderingsform, grovstruktur av semestrene og eget studieløp. Allmøtet som forum har høy status ved denne studieordningen. Det er i disse møtene at studentene inviteres til å treffe viktige prinsipielle valg og gis reell innflytelse (NI/PR-FS-1).

Mappevurderingsgruppa består av eksterne sensorer, en studentrepresentant fra hvert kull, prosjektleder og en representant fra lærerne/interne sensorer. Dette forumet møtes jevnlig og tar opp prinsipielle trekk ved vurderingsordningen. Her ligger en interessant bruk av eksterne sensorer. De fungerer først og fremst som et kvalitetssikringsorgan og er aktive under hele

³³ Den lokale styringsgruppa består i tillegg til studentene av prosjektleder, representanter for de bydelene som inngår i samarbeidet med høgskolen, og lærerrepresentanter. Forumet møtes en gang i halvåret, og budsjett og grovstruktur av opplegget godkjennes her (Årsrapport 2002, s. 2).

studieåret. I forbindelse med summativ vurdering (som blir foretatt tre ganger i løpet av det fireårige deltidsløpet) får de noen få, tilfeldig utvalgte stikkprøver av studentbesvarelser. Disse sensureres ikke i tradisjonell forstand, men blir drøftet på prinsipiell basis med de interne lærerne/sensorene.

Prosjektgruppen består av valgte representanter fra studentene og interne lærere, og også her er det én gruppe for hvert kull. Mens jeg holder på med feltarbeidet, endres prosjektgruppa til et forum der *en representant for hver studiegruppe* stiller. (Tidligere var det *valgte representanter* fra kullet som helhet.) Endringen gjøres for å sikre en bredere kontaktflate med hele studentkullet. Her drøftes og justeres studiestrukturane i sin helhet, og gruppa møtes jevnlig.³⁴

Da det er studentenes aktivitet, interaksjon og læringsprosesser som er min hovedinteresse i dette prosjektet, vil jeg ikke gå nærmere inn på styringsstrukturen for deltidsstudiet enn dette lille som er sagt her. Problemstillinger knyttet til deltidsutdanningen som organisasjon vil av samme grunn i liten grad bli tematisert.

3.3 Studiegrupper

Ved studiestart deles studentene inn i grupper med fem til syv deltakere. Det er *studiegruppene* som er studentenes base, ikke kullet (studieplanen, s. 5). Det er i studiegruppene at arbeidet med studiekravene³⁵ starter, og det er innenfor gruppa at tema og sjanger for hvert enkelt studiekrav planlegges og utarbeides. Det er også innenfor studiegruppene at mappene ferdigstilles. Gruppene bestemmer selv hvilke temaer som skal være *gruppeoppgaver* og hvilke som skal skrives *individuellt*. Studentene har med andre ord stor grad av fleksibilitet i utformingen av studiekrav og tilretteleggingen av sitt eget studieløp, noe som også er eksplisitt uttalt i studieplanen (s. 5). Samtidig er rammene som dette skal gjøres innenfor svært detaljert beskrevet. Det *handlingsrommet* som ligger her, vil det være særlig interessant å utforske i det empiriske materialet. Det samme gjelder for *mulige motsetninger* som kan ligge i dette.

Studentene skifter i prinsippet studiegruppe hvert år, og gruppene settes som regel sammen ut fra hvor personene har praksistilhørighet. For 2.klassekullet har det imidlertid dukket opp en *alternativ praksisordning*, som får konsekvenser for sammensetningen av grupper i studieåret 2003/2004. En gruppe (den som senere omtales som gruppe A) tok selv initiativ til å organisere

³⁴ Se vedlegg 2 for en nærmere redegjørelse for styringsstrukturen.

³⁵ Skriftlige oppgaver som skal inn i studentens mapper.

et eget praksisopplegg. Syv personer som ønsket å jobbe sammen, kom med et konkret forslag allerede på vårparten i 1. studieår. De hadde på forhånd avklart at de var velkomne til to ulike sykehjem. Ledelsen ved studiet forholdt seg positivt til at studentene tok tak i sin egen situasjon på denne måten. Gruppen fikk dermed grønt lys for å gjennomføre sitt opplegg. De øvrige studentene får også tilbud om å organisere egen praksis, eller de kan følge skolens opplegg som består av to tilbud. De som velger å følge institusjonens praksis, får presentert to alternative forslag den 11. juni (på et allmøte). Nedenfor følger en beskrivelse av hvordan organisering av praksisstudier diskuteres i et allmøte den 11. juni.

Det er prosjektlederen som informerer, og det første av de to forslagene er *postovertakelse*, som innebærer at studentene selv organiserer arbeidet og tar ansvar for driften (med kyndig personale til å veilede seg). Det andre alternativet er å ha praksis av en mer *utforskende* karakter. Hensikten er da at studentene skal få innsikt i eldreomsorg, og de studentene oppfordres til selv å tenke nytt og kreativt om sin rolle, og selv ta styringen på praksisstudiene. Hva slags praksis de ulike personene ønsker, signaliseres med håndsopprekning i det nevnte allmøtet. Fire studenter ønsker ”vanlig” praksis, mens resten av kullet stemmer for *postovertakelse*. Prosjektlederen lover å gjøre sitt beste for å imøtekomme alle studentenes ønsker. Når gruppesammensetning kommer opp som tema, får diskusjonen en brå vending. I min observasjonslogg (P-O-1) har jeg skrevet:

Et voldsomt engasjement kan brått spores på antall hender i været, mumling og ansiktsuttrykk (op.cit.).

En ganske langvarig diskusjon om hvilke prinsipper som bør ligge til grunn for gruppeinndelingen, utspiller seg. Skal man i det hele tatt bytte grupper? Et synspunkt som artikuleres er at de bør beholde de gruppene som allerede er etablert, fordi personene nå endelig har blitt ordentlig kjent med hverandre. Det tar tid å etablere *trygge relasjoner*, argumenteres det, og mange nikker eller mumler samtykkende. Et annet argument som kommer opp, er at det bør være bytte av gruppe hvert år, fordi det gir best *læring* og mest *adekvat samarbeidstrening* i forhold til yrkeslivet. Prosjektlederen sier seg enig i det sistnevnte standpunktet, og det er flere studenter som melder seg på i debatten og underbygger argumentasjonen for gruppebytte. Diskusjonen avgjøres med håndsopprekning, og det blir flertall for å bytte grupper. Når det gjelder prosedyrer for sammensetning av grupper, tilbyr lærerne seg å sette dem sammen, et forslag som blir møtt med nikkende hoder og bekræftende ytringer. Og slik blir det. To grupper ender opp med et såkalt alternativt praksisopplegg, til sammen 14 studenter.

3.4 Studieplanen og fokuset på mappe som arbeids- og vurderingsform

Fagplanen for sykepleierstudiet er utviklet nasjonalt, og er felles for alle sykepleierutdanningene i Norge. Denne ligger tilgjengelig på HiOs nettsider. *Studieplanen* er lokalt utviklet, og bygger på fagplanen. I denne studien konsentrerer jeg meg om den lokale planen, da det er denne som har størst relevans for studiens problemstillinger og fokus. Studieplanen tar for seg innhold, form og begrunnelser for de valg som er gjort knyttet til opplegget for hvert studieår. Den planen som gjelder for annet trinn, har form av et hefte i A5-format på 37 sider (inklusive flere sider med litteraturhenvisninger).

Planen innledes med en kort introduksjon om de faglige emnene som står i sentrum for andre studieår: *eldre og langtidssyke, helsefremmende og forebyggende arbeid, akutt og kritisk syke* (Studieplan 2003/2004, 2. studieår, Deltid, s. 3). Etter å ha plassert det faglige fokuset for 2. klasse, kommer et kort avsnitt om studieplanen. Allerede i tredje avsnitt (altså som noe av det aller første man leser) presenteres mappe som studie- og vurderingsform: ”For å knytte læring og vurdering tettere sammen, innførte studiet mappe som studie- og vurderingsform høsten 1999, der arbeidet med studiekraav utgjør hovedfokus” (Studieplanen, s. 3). To sider lenger ut i planen følger et eget avsnitt om studentenes medbestemmelse. Her vektlegges også *mappen og skrivning av studiekraav* sterkt. Mappedstrukturen blir fremstilt som svært sentral i sykepleierstudiet, og den fremstilles både som en måte å sikre studentenes *medinnflytelse* på og som en måte å fremme *læring* på. Vi ser her at flere av de argumentene som i forrige kapittel ble nevnt under diskursen om mappevurdering, inngår i prosjektlederens beskrivelse av mappevurdering.

Studiet er i hovedsak strukturert rundt studentenes egen aktivitet gjennom arbeidet med studiekraav. Noen studiekraav er konstruert av høgskolens veiledere, men de fleste studiekraav utarbeides av studentene selv ut fra gitte tema og rammer. Studieoppgavene arbeides med både gruppevis og individuelt. Studiekraavene relateres til semesterets fokus og studentenes egne læringsmål (Studieplanen, s. 5).

På side seks kommer et eget avsnitt om ”mappe som arbeids- og vurderingsform”. Termer som henspiller på mappeordningen³⁶ har på de fem foregående sider allerede blitt brukt 18 ganger, og dette er i seg selv et uttrykk for hvor stor vekt man her legger på mappe som pedagogisk redskap. Formuleringene knyttet til mapper avdekker stor tillitt til det potensialet som knytter seg til mappene som læringsredskap. Et eksempel som illustrerer dette er sitatet nedenfor, som spesielt omhandler mappenes plass i studiet:

³⁶ Studiekraav, portfolio, studieoppgaver, mappe som studie- og vurderingsform, vurderingsopplegget, organiserings- og vurderingsform

Mappemetodikk er innført som gjennomgående arbeids- og vurderingsform i studiet. Mappe er først og fremst en struktur for læring, dernest et grunnlag for vurdering. Hensikten ved bruk av mappe er å flytte oppmerksomheten over fra ensidig fokus på vurdering og kontroll til læring. Mappen er altså et redskap for studentene i deres læringsarbeid. Mappe er videre basert på at studentene skal dokumentere sin styrke heller enn å bli avslørt for det de ikke kan” (op.cit., s. 5).

3.4.1 De ni sidene

Studie- og vurderingsformen er grundig behandlet på s. 25–34 i studieplanen. På disse ni sidene står det forklart hvordan studentene skal gå frem i sitt studiearbeid, hvordan de konkret skal gå frem ved utarbeidelsen av studiekravene, hva som skal leveres inn, på hvilke måter tekstene skal leveres og hvordan den summative vurderingen vil foregå. La meg allerede her foregripe noe av det jeg vil løfte frem og drøfte i senere kapitler. Et interessant og gjennomgående trekk i mine observasjoner er nemlig at studieplanen og spesielt disse ni sidene tilhører de ressursene som hyppigst blir plukket frem og diskutert i studentgruppens møter. Dette gjelder særlig for én av de to gruppene. Slike diskusjoner dreier seg ofte om hvordan man *egentlig* skal gjøre det, hva som *egentlig* menes med det som står der, eller fortolkninger av det som står i årets plan sammenlignet med erfaringene fra første klasse. Dette dokumentet har dermed en svært sentral plass i studiekulturen, noe jeg vil både underbygge og drøfte senere.

De ni sidene inneholder relativt store mengder informasjon. Selv må jeg lese dem flere ganger for å forstå hva som ville blitt krevd av meg dersom jeg var student. Selv etter å ha satt meg grundig inn i teksten er det detaljer ved ordningen som jeg må gå tilbake til og slå opp senere. Studentene skal inngå i en rekke ulike læringsaktiviteter, og de fleste av disse skal dokumenteres. Alt det studentene utarbeider av studiekrav og andre former for dokumentasjon, skal legges i en *samlemappe*, som studentene oppbevarer selv. Studentene får oppgitt visse rammer som de skal holde seg innenfor. Utover det er det opp til gruppene å definere den konkrete utformingen av mappens innhold knyttet til hvert *kurs* (se 3.7 for en mer detaljert beskrivelse av dette).

3.5 Vurderingskriterier

Det første skolen gjorde etter beslutningen om å innføre mapper i 1999, var å formalisere bruken av *vurderingskriterier*. At dette var noe av det første de tok tak i, henger sammen med en sterk tro på *gjensidig studentveiledning* og *respons* som helt sentrale virkemidler for at mappeordningen skal kunne fungere i tråd med intensjonene, og for å gjøre betingelsene for læring optimale. Kriterier er ifølge prosjektlederen hele tiden gjenstand for forhandling mellom studenter og lærere. I tillegg til studentenes mulighet til å endre kriteriene, er det et viktig

prinsipp at det er de samme kriteriene som skal gjelde gjennom hele utdanningen, og at alle studentkullene skal ha de samme. Dette begrunnes med at det tar tid å bli fortrolig med ordlyden i et kriteriesett, gjøre kriteriene til sine egne og kunne bruke dem som redskap. Derfor bør det ikke gjøres andre justeringer enn de som studentene selv ønsker i løpet av de fire årene. Allmøtet (som består av alle studentene på kullet) revurderer kriteriene hvert år. I praksis blir det ikke så store endringer, blir jeg fortalt, selv om muligheten for reformulering er rutinemessig organisert. (Med alle de føringene for endring av kriterier som er nevnt ovenfor, sier det seg selv at det ikke er noen enkel sak, en kan spørre seg om det i det hele tatt er mulig å ivareta alle disse hensynene på en gang.) Nesten hvert år har det blitt foretatt mindre justeringer etter ønske fra studentene, forklarer prosjektlederen. Men før endringer kan foretas, må altså allmøtet på samtlige fire kull ha godkjent endringsforslaget. Hvis det ikke er minst tre kull som ønsker endring, blir kriteriene stående som de er. Det siste kriteriet (egenformulerte kriterier) er et eksempel på et nytt punkt som har kommet til etter forslag fra studenter. De endringene som er blitt gjort, har hele tiden gått i retning av *konkretiseringer*. I 1999 var det 24 kriterier, nå er det 21.³⁷

Nedenfor er de 21 kriteriene som gjelder for 2. årsstudentene gjengitt i to kolonner, på samme måte som de står oppført i studieplanen (s. 29):

1. Viser faglig innsikt	2. Ulike fagområder belyses
3. Integrerer teori og praksis	4. Reflekterer over stoff og/eller situasjonen
5. Reflekterer over egen og andres praksis	6. Kritisk vurdering av tema
7. Er presis og nøyaktig	8. Er kreativ og skapende
9. Viser evne til systematisk tenkning	10. Viser forståelse for ulike innfallsvinkler
11. Fremmer og argumenterer egne meninger	12. Belyser sentrale begreper
13. Gir konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger	14. Vekker interesse og motivasjon hos mottaker
15. Analyserer og tolker på bakgrunn av faglige vurderinger	16. Bruker anerkjent og relevant litteratur
17. Viser selvstendighet	18. Viser evne til samarbeid
19. Er aktiv og deltakende	20. Viser besluttsomhet
21. Har godt håndlag	22. Egenformulerte kriterier

Når jeg spør prosjektlederen hvordan kriteriene fungerer i praksis, svarer hun slik:

³⁷ Et år senere blir kriterielisten redusert til 16 punkter og gjort likelydende for heltids- og deltidsutdanningen. Begrunnelsen er å gjøre kriteriene mer håndterlige. Men samtidig blir det vanskelig å tenke seg at ideen om at kriterier skal kunne endres fleksibelt, er særlig reell. Det er nr. 17-22 som går ut, bl.a. det som går på samarbeid. De punktene som går ut, plasseres i stedet under retningslinjer for gruppesamarbeid.

Hvordan læreren går inn og hjelper studentene med å bruke kriterier, får stor betydning, og det er avgjørende for hvor godt dette redskapet blir for studentene. Det er en ting som vi må jobbe med. Noen av studentene synes det er bortkasta tid å begrunne hvorfor du velger å skrive om det du gjør, mens jeg mener jo at det er noe av det viktigste. Noe du må jobbe med hele tiden, og noe du må jobbe sammen med studentene om. Vi lærerne vil ha færre [kriterier], men studentene vil beholde dem fordi de er kjent med dem. Alle har de samme, men det er ikke alle som bruker dem like godt. Når vi nå skal endre planen, så kommer alle med innspill til forbedringer. Summa summarum, så viser det seg at studentene vil ha dem slik de er. Det har blitt gjort noen endringer [siden vi startet i 1999], mindre justeringer, men stort sett har de vært ganske stabile (NIPR-FS-1).

Kriterielisten fungerer som en ”meny”, og deler av menyen settes sammen for hvert studiekrav. Det første året avgjør lærerne som regel hvilke kriterier som skal gjelde. I andre klasse velger studentene oftest kriterier selv og begrunner sine valg. Her legger man altså opp til gradvis å overlate ansvaret til studentene.

Kriteriene benyttes også når det er annet enn skriftlige oppgaver som skal bedømmes, for eksempel studentenes ferdigheter i forbindelse med stell av pasienter. Når studentgruppene i 2. klassekullet har bestemt seg for hvordan de vil bygge opp sin mappe,³⁸ er det også *gruppa* som avgjør hvilke kriterier som skal brukes for hvert enkelt studiekrav. Til summativ vurdering³⁹ høsten 2003 er det imidlertid de ansvarlige lærerne som avgjør hvilke kriterier som skal ligge til grunn. Prosjektlederen gjør meg oppmerksom på at både rammer for denne eksamensbesvarelsen og selve oppgaveformuleringen har tatt utgangspunkt i studentenes ønsker og synspunkter fra et møte som fant sted for flere måneder siden.

Formen på den summative vurderingen varierer fra gang til gang (NI/PR-FS-2). De har noen ganger trukket enkelte studiekrav ut av samlemappen i samarbeid med studentene, og vurdert disse direkte. Erfaringen med denne måten er at studentene blir svært fokusert på produktet, og mindre i stand til å ta vare på de læringsmessige sidene ved prosessen (ibid.). Når studentene skriver en ny besvarelse på grunnlag av noe av det som ligger i mappen (slik de gjør i løpet av min følgeperiode), fungerer den summative vurderingen i større samsvar med intensjonene, hevder prosjektlederen. Studentene vegrer seg for å gå inn i forhandlingsprosesser om organiseringen av sluttvurderingen, legger hun til, ”de ber lærerne om å gjøre det” (op.cit).

³⁸ se 3.7

³⁹ I studieplanen brukes termene summativ og formativ vurdering konsekvent. Se 2.2.1 for en gjennomgang av begrepene.

Noen ganger er det svært mange kriterier som brukes samtidig. Et eksempel er prosjektrapporten som alle studentgruppene skal skrive i vårsemesteret i andre studieår.⁴⁰ Både sjanger og andre formelle retningslinjer er i dette tilfellet bestemt av skolen, og rammene er detaljert beskrevet i studieplanen. Angående bruk av kriterier for prosjektrapporten står det: ”Prosjektrapporten utgjør en del av vurderingsgrunnlaget og bedømmes som godkjent/ikke godkjent ut fra følgende kriterier: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15, og 16” (Studieplanen, s. 25). Det er også definert kriterier for *ikke godkjent* prosjektrapport, noe som henger sammen med at prosjektarbeidet defineres som en *praksisperiode*, og av den grunn kreves det kriterier for ikke bestått:

Karakteren ikke godkjent gis når flere av kriteriene ikke er innfridd, eller at:

- Oppgaven preges av usaklig eller overfladisk behandling av tema og problemstilling
- Det er manglende drøfting av metode og oppnådde resultater
- De etiske/juridiske krav ved innhenting og bearbeiding av data overholdes ikke
- Manglende deltakelse kan føre til at enkeltstudenter i gruppa vurderes til ikke bestått.

3.6 Vurdering

Etter å ha jobbet frem et sett av hensiktsmessige kriterier da de startet opp i 1999, tok institusjonen tak i selve gjennomføringen av *den summative vurderingen*. Hvordan skulle den foregå rent praktisk? Hvordan skulle de ulike aspektene ved studiestrukturen kunne inngå i en meningsfylt sammenheng? De ønsket å utforme en studiestruktur der hovedfokuset var knyttet til den *formative* vurderingen, og der den *summative* vurderingen på en eller annen måte bygget på de studenttekstene som ble utviklet underveis. I studieplanen (se vedlegg 2) redegjøres det grundig for begrepene formativ og summativ vurdering, og det er igjen interessant å merke seg hvordan den ideelle argumentasjonene viser seg, blant annet ved at det legges vekt på *studentinnflytelse*.

Formativ vurdering

I mappevurdering kan tettere oppfølging være at studentene utarbeider utkast til mappebidrag som kommenteres av lærer eller medstudenter. Det er så opp til den enkelte studenten hvordan hun/han vil forholde seg til denne. Utfordringen blir å gjøre denne tilbakemeldingen så nyttig som mulig for mottakeren, og ikke gi så mange alternativer og så omfattende feedback at mottakeren lammes (s. 33).

Summativ vurdering

I 2. studieår vil det være en summativ vurdering i uke 50/51 med utgangspunkt i høstens fagmappe, knyttet til eldre og langtidssyke. Studentene er selv med å bestemme mappevurderingens innhold og form gjennom styringsstrukturen; dvs. gjennom kulletts allmøte, prosjektmøter og deltidsstudiets mappevurderingsutvalg. Vedtakene gjøres innen 20. oktober og bekjentgjøres på nettet. Samtidig vil det bli gitt ut en nærmere beskrivelse av gangen i vurderingsopplegget.

Den summative vurderingen i høstsemesteret vil være individuell. Vurderingsuttrykk: Karakterskala A-F. En nærmere beskrivelse finnes i fagplanen (op.cit. s. 33).

⁴⁰ Se også vedlegg 2.

Igjen er det slående hvor tydelig studentenes egne valg og preferanser vektlegges, samtidig som retningslinjene for *hvordan* studentene skal gå frem i læringsarbeidet er svært detaljert og konkret utformet. Prosjektlederen forklarer at dette er et resultat av at studentene har ønsket slike presiseringer. Både prosjektgruppa, mappevurderingsgruppa og allmøtene⁴¹ har gitt innspill som har ført til disse detaljerte retningslinjene. Studentene bidrar altså sterkt til å påvirke strukturene, ”men ofte glemmer de at det er deres eget forslag, og så kritiserer de det” (NI/PR-FS-2).

Nedenfor er det gjengitt et avsnitt som viser hvilke ”regler” som er satt opp for responsgivning, for å illustrere hvor omstendelige enkelte passasjer i studieplanen kan være. Disse er utarbeidet etter oppfordring fra studentene, og de er vedtatt i mappeutvalget. Et interessant spørsmål i analysen av det empiriske materialet er nettopp hvordan slike detaljerte ”kjøreregler” fortolkes og anvendes i praksis (se også avsnittet 3.4.1).

For å fokusere på veiledning og støtte i læringsprosessen har lærere ved deltidsstudiet vedtatt å gi respons etter følgende punkter:

- Respons gis til studiekrav som er under utarbeiding
- Gruppa skal i samarbeid med veileder avgjøre hvilke studiekrav som skal gis skriftlig respons på. En hovedregel er at alle studentene skal få respons på et individuelt studiekrav, og at alle gruppe-studiekrav skal gis respons til
- Studenten(e) legger ved spørsmål om hva de vil ha veiledning på når de leverer utkast til studiekrav
- Responsen skal være kortfattet, og bør ikke være mer enn halvparten av studiekravets rammeord
- Responsen skal inneholde:
 - 2 styrker/positive ting som kan virke støttende
 - 2 utfordringer som kan nås i nærmeste framtid
 - konkrete eksempler til utfordringer og styrker
- Responsen skal gis så raskt som mulig etter levering av overnevnte, og tilbakemeldingen skal i hovedsak gis i gruppa (selv om det er en individuell besvarelse)

Når jeg i en fokussamtale med prosjektlederen spør om det er summativ eller formativ vurdering som står i fokus i den praktiske gjennomføringen, svarer hun at det er ”kullavhengig hvordan det blir” (NIPR-FS-1). Noen kull legger hovedvekten på det summative, og noen er mer orientert mot det formative, og veilederens innstilling og innsats er svært avgjørende for hvordan dette blir i praksis. *Hva* de fokuserer på i veiledningen, vil bidra til å forme vurderingsfokuset i kullet. Hun mener imidlertid å se mange indikatorer blant studentene på at de har nådd frem med sin vektlegging av formativ vurdering. Lærerne som jobber ved deltidsstudiet i dag betrakter den formative vurderingen som avgjørende for en god læringsprosess, og det er den formative vurderingen de i hovedsak retter innsats og ressurser mot. Studentene i det kullet som jeg følger er ifølge prosjektlederen mer orientert mot den summative vurderingen. Det innebærer at de er

⁴¹ Se 3.2 for presentasjon av de ulike fora.

svært opptatt av hvordan selve eksamen vil foregå og av lærernes vurdering av innholdet i mappene. Sjansen for at dette synet endrer seg i løpet vårsemesteret i det tredje året, er stor, ”da er det vanligvis en dreining i synet på studiet,” sier hun (NI/PR-FS-1).

Den 4. desember klokken 10.00 får 2. klassestudentene utdelt oppgaven til summativ vurdering. Det er en hjemmeeksamen, og innleveringsfrist er 11. desember kl. 10.00. I denne oppgaven skal studentene svare individuelt, men samarbeid og gjensidig hjelp mellom studentene oppfordres. Oppgaven legger opp til integrering av praksiserfaringer, studiekrav fra mappen og bruk av ny innsikt og litteratur. De skal velge en gruppebesvarelse fra fagmappen og individuelt semesternotat som utgangspunkt, og oppgaven lyder slik:

Beskriv en konkret situasjon fra praksis, og formuler en aktuell problemstilling/utfordring. Gjør rede for hvordan kunnskap fra valgte gruppebesvarelse kan ha betydning for utøvelse av sykepleie i situasjonen relatert til din problemstilling. Diskuter styrker og svakheter ved gruppebesvarelsen. Trekk inn minimum en ny litteraturkilde som kunne gitt gruppebesvarelsen en ny dimensjon. Ta utgangspunkt i semesternotatet, inkludert egne læringsmål, og reflekter over egen læring og utvikling i forhold til det du har skrevet om i eksamensbesvarelsen.

Det er utarbeidet et eget skriv som redegjør for oppgaven, dette blir delt ut til studentene den 4. desember. Samtidig legges det ut på sykepleierutdanningens hjemmeside. I tillegg til selve oppgaveformuleringen står det oppgitt at *alle kunnskapsområder* skal trekkes inn (se også vedlegg 2), at oppgaven vurderes i.f.h.t kriterier nr. 1, 3, 5, 10 og 16 (se 3.5), og at antall ord skal ligge mellom 2500 og 3500. Vurderingsuttrykk er karakterskalaen A–F.

Veilederne for gruppene sensurerer i prinsippet besvarelsene fra ”sine” grupper, men på grunn av arbeidsmengden deltar også andre interne lærere i sensurarbeidet. Av de 43 navnene som står oppført, er det tre studenter som ikke møter og en som leverer legeerklæring. Samtlige av de øvrige 39 studentene oppnår *bestått* (karakter A–E). Karakterene fordeler seg på følgende måte, en fordeling som ifølge prosjektlederen er helt vanlig:

A: 2
B: 16
C: 14
D: 4
E: 3

3.7 De ulike kursene og de ulike mappene

Utdanningen i annet studieår er grovinndelt i fire kurs:

1: *Sykepleie, helse og helsesvikt*

2: *Kliniske ferdigheter*

3: Fag og yrke

4: Praksisstudier

Flere av disse kursene er igjen delt inn mindre kurs, Kurs 1 er for eksempel delt inn i to kurs med tilhørende undertemaer som vist nedenfor:

1.1: Eldre og langtidssyke

1.1.1: Den eldre pasient og pasienter med langvarig og kronisk sykdom,

1.1.2: Spesielle forhold hos den enkelte pasient, og

1.1.3: Omsorg ved livets slutt med fokus på pasienter som dør hjemme eller på sykehjem.

Dette kurset er lagt til høstsemesteret.

1.2: Helsefremmende og forebyggende arbeid, friske utsatte grupper

1.2.1: Folkehelsevitenskap og

1.2.2: Helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid barn / unge, gravide, eldre.

Dette kurset er lagt til vårsemesteret.

Praksisperiodene spiller en viktig rolle i de tekstene som studentene arbeider med, og dermed for mappe som struktur for aktivitet som jeg skal behandle senere i avhandlingen. Jeg velger derfor å skissere hva praksisstudiene innebærer i grove trekk. I løpet av høstsemesteret skal studentene gjennomføre en praksisperiode på 200 timers varighet knyttet til eldre og langtidssyke (kurs 4, praksisstudier). Som tidligere nevnt har to av gruppene funnet frem til en relevant praksis selv, og fått denne godkjent av utdanningsinstitusjonen, mens de andre fem gruppene har fått tildelt praksisplass på to forskjellige sykehjem i Oslo-regionen. Midtveis i praksisperioden har den enkelte student, skolens veileder og praksisveilederen en *midtveisvurdering* der de sammen diskuterer studentens mestring av praksissituasjonen, hva studenten er dyktig til og hva som er hans eller hennes utfordringer. Utgangspunktet for denne vurderingen er et skjema med en rekke punkter som alle parter har tenkt igjennom i forkant. Mot slutten av praksisperioden blir det foretatt en sluttvurdering med de samme personene til stede, og denne tar utgangspunkt i midtveisvurderingen. Praksisperioden blir vurdert til bestått / ikke bestått, og vurderingsskjemaet inngår i den totale vurderingen av studenten.

3.8 Ulike mapper

Både praksisstudiet og de andre kursene skal på ulike måter nedfelles i ulike mapper. Også på dette punktet er det utarbeidet en finmasket strukturering. Andreårsstudentene skal lage fire ulike mapper: *fagmappe*, *attestasjonsmappe*, *responsmappe* og *refleksjonsmappe*. Det første året opererte studentene med bare *en* mappe. I et allmøte ga studentene uttrykk for at det ble for ”rotete” med en mappe der alt skulle samles, og derfor ønsket de seg en oppdeling i flere mapper. Ved å systematisere arbeidene på denne måten ville det bli lettere å ”holde orden,” ble

det argumentert. Ledelsen ved utdanningen forsøkte å operasjonalisere ønsket om et mer ryddig system, og la frem et forslag for studentene på et allmøte i juni 2003. I min obseravsjonslogg fra dette møtet leser jeg:

Mange av studentene ser spørrende rundt seg. Noen ser på hverandre, stadig flere nikk, smil. Prosjektleders begrunnelser ser ut til å bli akseptert. Grappa virker fornøyd med de endringene som foreslås, særlig blir det møtt med positive signaler når det fortelles at de får større frihet til å utarbeide innholdet i sine egne mapper (Egen observasjonslogg, 11. juni 03).

Av ansiktsuttrykk og kommentarer å dømme stiller studentene seg positive til forslaget om ulike mapper når det fremmes. De få verbale innspillene som artikuleres under møtet, er også positive. Senere skal det vise seg at flere av studentene er ganske forvirret over den nye struktureringen med ulike mapper, og at en del studenter har vansker med å forstå *hensikten* med de nye organiseringsrutinene, dette altså til tross for at det ”var studentene selv som initierte det”, slik prosjektlederen hevder.

Det vil favne for vidt her å beskrive retningslinjene i detalj for hver enkelt mappe, men for å gi en illustrasjon på hva denne inndelingen innebærer, vil jeg nedenfor vise *fagmappens* sammensetning som eksempel.⁴² Denne inneholder studiekraav som er knyttet til de faglige kursene som er omtalt under 3.7. Studentene utarbeider selv ferdigstillelsesfrister, og det går klart frem i studieplanen at studiekraav fra fagmappen skal danne grunnlag for summativ vurdering. Hvordan dette skal foregå mer konkret, blir det imidlertid ikke gitt beskjed om før oppgaven til *summativ vurdering* blir delt ut.⁴³

Når det gjelder kurset om eldre og langtidssyke samt praksis knyttet til sykehjem er følgende rammer definert i undervisningsplanen (s. 30):

Studentene utformer sine studiekraav selv. Studiegruppa velger først hvilke tema som besvares i gruppa. En oversikt over plan for arbeidet leveres veileder senest tre uker etter semesterstart.

Studenten(e) utformer studieoppgavene innenfor følgende rammer:

- Alle studenter må innom følgende tema:
 1. pasient- og samhandlingskunnskap i forhold til senil demens
 2. kriser, mestringsstrategier
 3. døende pasient/dødsproblematikk
 4. flerkulturell forståelse
 5. habilitering, rehabilitering
 6. sykdomsforståelse, pasientopplevelser og sykepleievurderinger/ handlinger ift. en pasient med KOLS, hjertesvikt, nevrologisk lidelse eller diabetes

⁴² Se også vedlegg 2 for en mer detaljert beskrivelse.

⁴³ Se også 2.2.1.

7. relasjonsetikk, yrkesetikk
 8. tannhelse/munnhygiene, sårbehandling, urinveisinfeksjon
 9. dokumentasjon, lovverk, helsepolitikk, makt, tvang
 10. legemiddelhåndtering, eldre og medikamenter
- Teori og praksis må integreres i 2/3 av oppgavene
 - Det må være minimum tre gruppeoppgaver og tre individuelle oppgaver
 - Til sammen ca. 10 000 ord
 - Diskusjon med lærer til stede skal inngå i minst 2 studiekra
 - Medstudentrespons skal være knyttet til minimum 2 studiekra (se responsmappen)
 - Ulike arbeidsformer skal benyttes
 - Ulike kriterier skal benyttes; ca. 3-7 pr. studiekra⁴⁴
 - Alle kunnskapsområdene (pasient/samhandling/omgivelser) må inngå
 - Minimum 2 ulike forskningsartikler skal brukes og refereres til

3.9 Arbeidsformer

I studieplanen er det beskrevet en rekke ulike skriveaktiviteter som studentene skal involvere seg i, og som alle har en direkte eller indirekte sammenheng med det som skal inn i de ulike mappene. Disse blir redegjort for under et eget avsnitt i studieplanen (s. 25). Hver av disse ”arbeidsformene” er forklart og eksemplifisert i en lengre tekst tilhørende hvert punkt. Jeg gjengir her bare punktene og et kort sammendrag av den forklarende teksten.

- **Logg**, skrijving som viser refleksjon over erfaringer. Hensikten er å prøve ut, oppdage, klargjøre, bearbeide og videreutvikle tanker.
- **Arbeidslogg**, som over, men dreier seg om refleksjoner knyttet til en spesiell situasjon eller tekst.
- **Kunnskapslogg**, skal bestå av studentens egne kommentarer knyttet til en modul, et kurs eller et tema. Hensikten er å reflektere over hva en lærer, hvorfor en lærer og hva en ikke har forstått eller ønsker å lære mer om.
- **Prosesslogg**, går over tid, og skal handle om studentens refleksjoner om for eksempel en praksisperiode eller et kurs.
- **Protokoll over gruppediskusjon/samtale**. Denne skal ta utgangspunkt i ulike typer logger, tema, situasjoner eller annet som gruppa avgjør som relevant for gruppediskusjon. Dette skal studentene gjennomføre 2-3 ganger i løpet av året, og protokollen skal dokumentere bredden i diskusjonen.
- **Gruppediskusjon med veileder til stede**, der det er opp til gruppa å avgjøre hvilken rolle veilederen skal ha. Veilederen skal i slike situasjoner bidra med nye perspektiver og innfallsvinkler, et notat skal utarbeides i forkant, og det skal også skrives et notat i etterkant.
- **Klassedag**, der hele kullet samles og gruppene presenterer et studiekra eller et tema for hverandre. Det skal utarbeides et notat i forkant, slik at de andre gruppene kan forberede seg.
- **Samtekst**, en tekst som utarbeides i tilknytning til en situasjon eller et tema. Studentene går sammen og skisserer en tekst fortløpende, uten redigering og diskusjon.
- **Respons til medstudent og gruppe**, fra medstudenter. Denne kan rettes mot teoretiske forhold eller mot en praktisk situasjon. En god respons er støttende, kritisk konstruktiv, konkret og ærlig. Hensikten er å oppøve en kritisk holdning til egen innsats, slik at man kan videreutvikle fagkunnskap og kompetanse.

⁴⁴ Se også 3.5.

- **Obligatorisk veiledning**, dette skal foregå minst 2 ganger og er for gruppa samlet. Tema for veiledningen skal være læring, samarbeid, rolle eller studieprogresjon.
- **Veiledning** på studiekraft, dette skal foregå i henhold til kriterier, og tidspunktet fastsettes av studentgruppa og veileder.
- **Læringsmål**, utarbeides av den enkelte student ved begynnelsen av hvert semester, og disse danner utgangspunkt for vurdering av egen læring og utvikling. Læringsmålene kan revideres, men endringene må da begrunnes og dateres.
- **Gruppenormer og fremdriftsplan**, skal utarbeides skriftlig og bidra til en felles forankring om hvordan samarbeidet skal foregå.

Det som er beskrevet i dette kapitlet, illustrerer hvordan man i ett konkret tilfelle har trukket et sett av ideer og anvendelsesmåter ut av mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå og tilpasset, konkretisert og kontekstualisert dette til innslag i sitt studieprogram. Ordningen er komplisert og omfattende, og man opererer med stor grad av skriftlighet. Hvordan opplegget bidrar til å strukturere studiegruppens læringsarbeid (den andre av de tre fremtredelsesformene) vil bli behandlet i senere kapitler.

3.10 Informantene i denne studien

Det er 2. klassekullet i studieåret 2003–2004 det er blitt innhentet data fra til dette prosjektet. Som allerede nevnt er studiegruppene den sentrale læringsarenaen slik dette studiet er lagt opp. Det er totalt syv studiegrupper, og hver gruppe har oppnevnt en veileder. Det meste av læringsarbeidet foregår innenfor disse gruppene. Det er relativt få organiserte undervisningsaktiviteter for hele kullet. Allmøte finner sted tre–fire ganger i semesteret, og det arrangeres noe felles undervisning. Omrent 50 studenter startet studiet i første klasse, men en del av dem har sluttet. Da jeg begynte feltarbeidet var det 41 studenter igjen, og jeg ble fortalt at noen sluttet med en gang fordi de ikke trivdes med studieopplegget. Prosjektlederen hevder at frafallet er helt normalt for å være et deltidsstudium. Noen studenter flytter til andre steder, og flere er gått ut i permisjon i forbindelse med svangerskap eller andre forhold.

I de to basisgruppene som jeg har fulgt har nesten alle studentene jobb ved siden av studiene. Muligheten for å kombinere arbeid og studier oppgis av flere som grunnen til at de har valgt deltid fremfor heltid.⁴⁵ Andre studenter oppgir familiære eller personlige grunner (for eksempel kronisk sykdom).

⁴⁵ Dette går frem av uformelle samtaler som har vært en del av observasjonstilnærmingen. Deltidsstudiet går over fire år, mens heltidsstudiet går over tre år.

Mesteparten av studentenes undervisning og møtevirksomhet foregår i et lokale noen kilometer fra skolens campus. Lokalene består av et stort undervisningsrom, tre møterom, et kjøkken og en utendørs takterrasse (som er hyppig i bruk av røykerne). Både kjøkkenet og terrassen deler de med kommunalt ansatte som har kontorene sine i samme etasje.

Mye av undervisningen i høstsemesteret er knyttet til studentenes praksis, som foregår på flere sykehjem i og utenfor Oslo-området. Når de er ute i praksis, er det den ansvarlige sykepleieren på praksisplassen som *legger til rette* for at studentene skal få ulike arenaer å prøve seg på. Det er imidlertid skolens lærere som har *det faglige ansvaret* også i praksisstudiene. Det er et minstekrav at studentene skal gå sammen med en erfaren sykepleier *en* hel dag. Skolen oppfordrer praksisstedet til å la studentene *prøve seg selv* i størst mulig grad. Dette begrunnes med at det gir bedre læring å prøve seg selv enn bare å observere hvordan sykepleierne gjør det. Praksisveilederne i avdelingene skal gi tilbakemeldinger på det studentene gjør, mest respons får studentene likevel av hverandre når de jobber sammen parvis og prøver seg i ulike situasjoner på egen hånd. Hovedansvaret ligger med andre ord hos høgskolens *lærere*, noe som innebærer at lærerne også besøker praksisstedene. Hyppigheten av slike besøk varierer svært mye fra lærer til lærer. Veiledningen skal altså rettes både mot de *skriftlige studiekravene* (som i stor grad skal ta utgangspunkt i situasjoner fra praksis) og mot *praktiske prosedyrer* som stell av pasienter.

3.11 Didaktiske tilnærminger som ligger til grunn for denne studieordningen

I dette avsnittet tar jeg sikte på å spore noen av de sentrale røttene til den mappoordningen som er blitt fremstilt i dette kapittelet. Til grunn for denne fremstillingen legger jeg ”ideelle” føringer slik de presenteres av plandokumentene og gjennom samtaler med de ansvarlige for studietilbudet. Til en viss grad har også det empiriske materialet, og særlig observasjonene, gitt meg relevant informasjon for denne delen.

Mappevaluering, slik den er organisert innenfor deltidsstudiet i sykepleie ved HiO, er som det fremgår av tidligere kapitler, *en bærende struktur for hele utdanningstilbudet*. De fleste av de aktivitetene som studentene involverer seg i i løpet av studietiden, skal dokumenteres og legges inn i samlemappen:

Arbeidet med studiekrav og andre læringsaktiviteter skjer både individuelt og gruppevis. De fleste læringsaktivitetene krever dokumentasjon i form av ulike skriftlige arbeider, men det bes også om dokumentasjon i form av muntlig framstilling, rollespill, video, bilder og bruk av nettet/PC (Studieplanen, s. 25).

Noe av begrunnelsen for at mappevurdering ble innført som bærende struktur i denne sykepleierutdanningen, var at så mye ”allerede lå til rette” i organisasjonsformen (se 3.1). Et spekter av studentaktive arbeidsmåter var allerede innført, og ved å benytte mapper så man for seg at vurderingen kunne knyttes naturlig opp mot mye av det som allerede var etablert som velfungerende læringsmåter på studiet. På det intensjonale planet skinner ideen om at mappevurdering skal kunne fungere som en *bærende struktur*, klart igjennom. Det er dermed nærliggende å forstå mappen som *et sentralt artefakt i den aktuelle konteksten*.

Tre tradisjoner er, slik jeg ser det, særlig fremtredende i måten mappe benyttes på som innslag i dette konkrete studieprogrammet. Dette sies ikke eksplisitt noe sted i studieplanen, men er min fortolkning av den. De tre tradisjonene jeg sikter til, er *problembasert læring*, *proessorientert skriving* og *veiledningspedagogikk*. Det er ikke noe klart skille mellom disse tre i formuleringene i studieplanen, men elementer fra alle de tre tradisjonene fremtrer i ulike kombinasjoner i ulike deler av studieopplegget.

Nedenfor skisserer jeg hver av tradisjonene. Hensikten med å spore røttene på denne måten er å få frem forbindelseslinjer mellom mappe som innslag i dette konkrete studieprogrammet og didaktiske tradisjoner som er utviklet over lengre tid, og som dette studieprogrammet henter ideer og forslag til handlemåter fra. Det er den prinsipielle tenkningen og argumentasjonen som er forbundet med dem, som jeg vil trekke frem. Jeg har ikke til hensikt å gjøre grundige analyser av disse tilnærmingene på samme måte som jeg gjorde med mappevurdering i foregående kapittel. I mitt teoretiske og analytiske arbeid har jeg kommet til at denne inndelingen ikke bare gjelder for mappe som pedagogisk redskap, men at den også kan gjelde for pedagogiske redskaper generelt. Både veiledningspedagogikk, proessorientert skriving og problembasert læring kan forstås i form av tre ulike fremtredelsesformer.

- **Pedagogiske redskap med to ulike anvendelsesområder:**

- Som didaktisk tilnærming på generelt nivå

- Som innslag i et konkret studieprogram

- **Pedagogiske redskap som struktur for aktivitet**

- **Pedagogiske redskap som struktur i ny kunnskap**

I fremstillingen nedenfor inngår de tre nevnte pedagogiske tradisjonene som innslag i et konkret studieprogram. Delvis viser jeg hvordan de tre pedagogiske retningene omtales i litteraturen som *didaktiske tilnærminger på generelt nivå*. Delvis viser jeg hvordan ideer fra disse tradisjonene inngår som elementer i sykepleierstudentenes arbeid med mapper som *innslag i dette konkrete studieprogrammet*. Jeg forholder meg her altså til de to mulige variantene av den første fremtredelsesformen. Hvordan disse tradisjonene kommer til uttrykk i studentenes studieaktivitet (den andre fremtredelsesformen) og som struktur for ny kunnskap (den tredje fremtredelsesformen), vil bli behandlet i senere kapitler.

3.11.1 Problembasert læring

Problembasert læring er en av flere tilnærminger som har som siktemål å bidra til at den enkelte student kan delta, resonnerer og løse problemer i et faglig fellesskap (Ludvigsen og Handal 2002). I dette ligger det blant annet at studentene skal utvikle en solid kunnskapsbase som de skal kunne ta i bruk i ulike yrkessituasjoner, og de skal utvikle holdninger slik at de kan – og ønsker å – fortsette læringsprosessen også etter at de har avsluttet sin formelle utdanning. PBL som pedagogisk tilnærming har felles røtter med andre liknende typer tilnærming, det gjelder for eksempel det som betegnes som ”case-basert læring” (ibid. s. 45). PBL har også felles røtter med prosjektorgansiert undervisning. Felles for alle disse tre tilnærmingene er at man tar utgangspunkt i et *problem*, eller et *case*. ”Dette konkrete utgangspunktet skal bidra til at læringen blir bedre knyttet til den virkeligheten studentene skal kvalifisere seg for å mestre, og at læringen deres dermed blir noe mer robust (Ludvigsen og Handal 2002, s. 45). Det er med andre ord en *praktisk situasjon* eller en *problemstilling* som danner utgangspunkt for aktivitetene, og som skal skape relevante læringsprosesser for studentene. Denne tenkningen ligger implisitt i studiestrukturene på sykepleierutdanningen, og den kommer særlig frem ved kravet om at erfaringer fra praksisfeltet skal integreres i studiekravene. ”Innenfor deltidsutdanningen er det ønskelig å se hele utdanningsløpet som en praktisk virksomhet der teori og praksis integreres gjennom hele studiet” (Studieplanen, s. 6).

Læringsteoretisk baserer PBL som pedagogisk tilnærming seg på *konstruktivisme*, en tilnærming som står i motsetning til tidligere utviklede oppfatninger om kunnskap som ferdig organisert og festet til generelle, abstrakte begreper (Ludvigsen og Handal 2002). Den står også i motsetning til læring som overføring eller formidling av denne eksterne kunnskapen, der overføringen foregår fra den som allerede har tilegnet seg kunnskapen, og til den lærende. En viktig

grunnleggende antakelse er at læring er en prosess der *den lærende selv må organisere kunnskapskonstruksjoner* på sin egen måte. Kunnskap konstrueres gjennom tilgang til blant annet erfaring, begreper og eksempler som kobles til hverandre og til tidligere kunnskap på måter som er særegne for den lærende. I lys av dette blir det viktig å sette studentene i gang med aktiviteter der de må reflektere over egen læring, egne læringsmål og egne forsøk. Slike ideer kommer til uttrykk flere ganger i studieplanen til sykepleierstudentene. Ett eksempel er at studentene er pålagt arbeid med å utarbeide og revidere egne læringsmål:

For hvert semester setter den enkelte student opp egne læringsmål knyttet til studiets mål og innhold. Læringsmålene kan knyttes opp mot personlige utviklingsønsker, ferdigheter og kunnskapsområder. Læringsmålene danner utgangspunkt for vurdering av egen læring og utvikling. Læringsmål kan revideres. Revisjonen begrunnes og dateres. Hensikten er å styrke sammenhengen mellom studiets og studentenes mål. Læringsmålene skal dermed bidra til å gi studentene retning på studiearbeidet, samtidig som studenten aktiviseres i forhold til eget studie (Studieplanen, s. 28).

En annen idé som ofte ligger implisitt i PBL som metodisk tilnærming, er at de omgivelsene der læringsarbeidet foregår er viktige forutsetninger for den individuelle læringen. I sykepleierstudiet legges det hele veien vekt på samarbeid mellom studentene og deres veiledere og mellom studenter. Vekten på etablering av samarbeidsrelasjoner mellom studentene er påfallende, og kommer for eksempel til uttrykk i sitatene nedenfor som gir studentene retningslinjer for hvordan gruppene skal etableres for ett studieår, og hvordan de skal gå frem i arbeidet med å utarbeide læringsmål:

Studentene i samme årsenhet tilhører klassen. Alle studentene er medlemmer av en studiegruppe på ca. 5 personer som igjen er medlemmer av en storgruppe. De ulike gruppene er viktige faktorer i organiseringen av studiet (Studieplanen, s. 27).

Grappa skal sette ned normer for gruppesamarbeidet. Normene nedfelles, begrunnes og underskrives. Som en støtte til gruppearbeidet utarbeides også en framdriftsplan. Framdriftsplanen skal skissere grappas aktiviteter for hvert semester (Studieplanen, s. 29).

PBL-tilnærmingen bygger i hovedsak på betydningen av ”kollektive og selvregulerte læringsprosesser med utgangspunkt i nøye utvalgte oppgaver, der de lærende skal stå i fokus i alle deler av prosessen” (Ludvigsen og Handal 2002, s. 46). Praktiske episoder eller problemstillinger som studentene selv har plukket opp fra sine praksisperioder, danner utgangspunktet for de aller fleste studiekravene. Måten selve skrivearbeidet er organisert på, vektlegger studentenes mulighet til å involvere andre i sin tenkning. Det etableres samarbeidsstrukturer der det gis tilgang til andre studenters konstruksjon av kunnskapen, og studentene har innenfor studiegruppa kontinuerlig mulighet til å artikulere egen forståelse og å

rekonstruere egen kunnskap i lys av de ressurser som er tilgjengelig i praksisfellesskapet. Ved dette gir strukturer og konvensjoner rom for at studentenes egne kunnskapskonstruksjoner hele tiden brynes mot den kollektive kunnskapen.

Det er først og fremst naturlig å spore denne tenkningen til en kognitiv læringstradisjon, og på samme måte som med mappevurdering vil jeg hevde at mesteparten av den litteraturen som er skrevet om PBL er kognitivt orientert,⁴⁶ selv om det også er eksempler på sosiokulturelt orienterte studier (f.eks. Fossøy 2006). Det dominerende perspektivet innenfor feltet er imidlertid kognitivismen.

3.11.2 Proessorientert skrivning

Den såkalte skrivepedagogikken har sine røtter i USA og Storbritannia (Bjørkvold og Penne 1993). På samme måte som *for* PBL, vil også proessorientert skrivning kunne sies å være tuftet på *konstruktivisme på den ene siden*, men innenfor dette feltet er det i det senere skrevet flere tekster med eksplisitt utgangspunkt i *sosiokulturell læringsteori* (f.eks. Hoel 2002, Dysthe et al. 2000). Den kognitive tilnærmingen til skrivning som en form for tenkning eller læring kommer for eksempel til uttrykk i en artikkel skrevet av Flower og Hayes (1981), der de sammenfatter sin teori om *skrivning som kognitiv prosess* i form av fire punkter:

Vår teori om kognitive prosesser hviler på fire nøkkelpunkter (...):

- 1 Skrivning som prosess lar seg best forstå som et sett av differensierte tankeprosesser som den som skriver, arrangerer eller organiserer under skrivearbeidet.
- 2 Disse prosessene har en hierarkisk sammenvevd organisering, der ulike prosesser er sammenvevde.
- 3 Skrivearbeidet er i seg selv en målstyrt tankeprosess, dirigert av skribentens eget voksende nettverk av målsettinger.
- 4 Den som skriver, skaper sine egne mål på to måter; ved å generere både overordnede mål og delmål som uttrykker skribentens voksende opplevelse av arbeidets hensikt, og av og til ved å endre de overordnede målene eller etablere totalt nye ut ifra det en har lært under skrivearbeidet (s. 103, min oversettelse).

Selve skriveprosessen blir i faglitteraturen fremstilt som en svært viktig mediator for læring, ved at skrivning i seg selv hjelper oss å fastholde våre egne tanker, bli dem bevisst, se hva vi har forstått og hva vi ennå ikke forstår (f.eks. Dysthe et al. 2000). Fulwiller er inne på noe av det samme når han sier at å skrive representerer en unik form for læring (1993, s. 128). Å skrive vil si at vi kan manipulere tanken på unike måter, fordi skrivning gjør tankene våre synlige og konkrete og lar oss samhandle med dem, videreutvikle og bearbeide dem. Skrivearbeidet skrider fremover som en oppdagelseshandling, og er en bedre metode enn noen annen til å utvikle en

⁴⁶ Det ligger ingen omfattende litteraturstudie bak denne påstanden, dette er basert på mitt generelle inntrykk.

tankerekke grundig. ”Vitenskapsfolk, kunstnere, matematikere, jurister, ingeniører – alle tenker de med penn og papir, kritt og tavle, fingre og tastatur” (s. 129).

Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Thorlaug Løkensgard Hoel er sentrale navn blant dem som har ivret for å introdusere skriving som inngang til læring i høyere utdanning i Norge. I 2000 ga de ut boken *Skrive for å lære; skriving i høyere utdanning*. Her tar de til orde for at skriveprosessen i seg selv er en viktig form for læring. I sitatet nedenfor går det frem at de har overlappende syn med Fulwiller. De påpeker dessuten betydningen av å få nedfelt sin foreløpige forståelse i en reifisert⁴⁷ form, slik at teksten kan være et redskap i seg selv for å komme videre i læringsprosessen.

Skriving gjør tankene synlige. Skriving gjør det praktisk mulig å ta vare på tankene, lete dem opp igjen og følge utviklingen av dem. Ved å gå tilbake til det som er skrevet, kan vi omforme planer, oppdage nye nettverk av assosiasjoner og komme videre i tenkningen. Skriving hjelper oss både til å se nye sammenhenger og til å avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til dybdelæring i stedet for overflatisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget. Skriving kan føre til ny erkjennelse og innsikt (Dysthe et al. 2000, s. 12).

Den sosiale forutsetningen for læring poengteres ofte i nyere litteratur om prosessorientert skrivepedagogikk, enten den er forankret i kognitivt orienterte eller sosiokulturelt orienterte læringsteorier. ”... nyare læringsforskning er og meir og meir oppteken av dei sosiale sidene ved læring. Både generell læringsteori og teoriar om lesing og skriving legg såleis stor vekt på den sosiale og kulturelle konteksten der læringa går føre seg ” (Dysthe 1993).

I prosessorientert skriving kommer betydningen av andre medspillere særlig tydelig frem gjennom bruk av responsivere når man viderefører tekstutkast på grunnlag av de innspillene man har fått og gradvis nærmer seg et ferdig produkt ved å bruke responsene som springbrett for videreutvikling. Responsgrupper er svært sentrale i sykepleierstudentenes studiestruktur. ”Tett oppfølging” av studentene er på intensjonsplanet særlig ivaretatt gjennom utstrakt bruk av veilederrespons og medstudentrespons på mappetekster.

Når studentene skriver sine tekster, vil mottakeren eller mottakerne hele tiden være til stede i skriverens tanker, hevder Dysthe (1993, s. 163). Det innebærer at skriveren hele tiden balanserer det hun har behov for å uttrykke opp imot det leseren trenger å vite (dette er også behandlet som en del av det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen under termen ”medforfatterskap”, se

⁴⁷ Reifisert kan oversettes med ”tingliggjort”.

4.4). Skrivning kan i dette perspektivet aldri reduseres til en utelukkende individuell aktivitet. Når sykepleierstudentene skriver sine studiekrav, vil den eller de som på ett eller annet tidspunkt skal lese tekstutkastet fungere som en ”dialogpartner” på et indre plan. ”Det interaktive perspektivet grunngir dermed responsgruppene både ut ifrå den individuelle skrivaren sitt behov for tilbakemelding mens ho arbeider med teksten, og ut ifrå eit meir langsiktig mål om å internalisere mottakaren” (Dysthe 1993, s. 163).

3.11.3 Veiledningspedagogikk

Veiledningsbegrepet ble tilført faglig substans og løftet inn i den pedagogisk-faglige diskursen her til lands på slutten av 1980-tallet. Sentrale navn i denne forbindelse er Gunnar Handal og Per Lauvås (Lauvås og Handal 1990, Handal og Lauvås 1983). Flere av de samme ideene om læring og undervisning som ble understreket i de to foregående avsnittene, er også gjeldende her. Fokuset er på den lærende og hans eller hennes egne kunnskapskonstruksjoner og en kognitiv forståelse av læring og kunnskap er fremtredende.

En bærende idé innenfor denne tradisjonen er at veilederen ikke primært skal formidle sin forståelse til veisøker, men snarere hjelpe veisøker å finne frem til sin egen forståelse:

Veiledning er en form for undervisning. Men mens undervisning i altfor mange tilfeller blir en formidlingssituasjon med læreren i hovedrollen, er iallfall veiledning en undervisningssituasjon der den som blir veiledet – og som skal lære – må stå i sentrum. Det betyr at veilederen ikke kan nøye seg med å formidle sin forståelse, men må ta utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet (Handal og Lauvås 1983, s. 13).

Veiledning forutsetter, slik den fremstilles av Handal og Lauvås, relativt nær kontakt mellom veileder og den eller de som blir veiledet. Visse strategier og kvalifikasjoner er imidlertid påkrevet for å kunne karakterisere relasjonen som veiledning til forskjell fra andre mellommenneskelige relasjoner der folk hjelper og støtter hverandre. Den formen for veiledning som er mest relevant for sykepleierutdanningen, er det som hos Handal og Lauvås benevnes som *yrkesfaglig veiledning* (ibid.).

Veiledningen, slik den er organisert i denne sykepleierutdanningen, er *formalisert*, det innebærer at veileder er oppnevnt for studentgruppene fra utdanningsinstitusjonens side. Veiledningen har en tredelt intensjon i yrkesforberedende utdanning:

1. Å gjøre studentene fortrolig med praksisfeltet, hjelpe dem til å få mest mulig utbytte av studiet og praksisfeltet og sine egne forsøk som yrkesutøvere.
2. Å gi studentene hjelp til å studere praksis ved hjelp av begreper, prinsipper og forståelsesmåter hentet fra teorifeltet, slik at de kan få en rikere teoretisk forståelse.

3. Å skape behov for å sette seg inn i mer teori, og å gi retning til arbeidet med å utvide sin teoretiske forståelse (Handal og Lauvås 1983, s. 28).

Selv om veiledningsbegrepet ikke er eksplisitt definert i studieplanen for sykepleierstudiet, brukes termen på en måte som ligger nært opp til denne forståelsen av hva veiledning er og hva den på intensjonsplanet skal kunne bidra til. Veiledning foregår i praksis ved at den oppnevnte veilederen har jevnlig møter med grupper av studenter som jobber sammen over en ettårsperiode:

I praksisstudiene er høskolelektorens ansvar er å veilede studenten i hvordan man best kan studere i praksis, og vurdere studentens utvikling mot oppnådd kompetanse. Dette gjøres ved at hun/han veileder i forhold til planlegging og organisering av læringsaktivitetene. Høgskolens veileder er videre en ressursperson for praksisveileder i veiledningsspørsmål og har hovedansvar for midt- og sluttvurdering av studentene (Studieplanen, s. 22).

Veileder møter studentene ca. 1 gang pr. uke, dog ikke mindre enn 6 ganger i løpet av prosjektperioden. Studentene har ansvar for å holde kontakt med høgskolens veileder gjennom hele prosessen. Tema for veiledning er både prosess og produkt (Studieplanen, s. 23).

Denne formen for veiledning kan benevnes som *supervisjon* (Handal og Lauvås 2000, s. 40), og kjennetegnes av at den foregår over et lengre tidsrom, og at den foregår mellom en kompetent og flere ikke-kompetente. I tillegg preges den av at det er veilederen som har ansvaret for det studentene foretar seg som dreier seg om yrkesfaglige forhold, og det er utarbeidet retningslinjer for forpliktende deltakelse. Veiledningen har også elementer av *undervisning* ved at veilederen trekker frem relevant teori når studentgruppa har bruk for det i sitt arbeid (s. 44).⁴⁸

I tillegg til *supervisjon* er det på sykepleierstudiet lagt opp til at studenter veileder hverandre, noe som med Handal og Lauvås' termer kan kalles for *kollegial bistand* (s. 42). Slik veiledning kjennetegnes av *symmetriske* relasjoner, og skiller seg fra *supervisjon* først og fremst ved at likemenn sammen går inn og analyserer problemet og situasjonen. I gjensidig studentveiledning deler de som deltar i den ansvaret for beslutninger og måtene de gjennomføres på. Dette gjelder når studentene er ute i praksis og jobber sammen parvis. Også i forbindelse med utarbeidelsen av innholdet til mappene er kollegial bistand fremtredende. I den forbindelse har dette oftest form av respons på tekster, og i sitatet fra studieplanen får studentene råd om hvordan dette kan foregå i praksis:

I tilbakemeldingen bør studenten være tydelig på hva som vurderes/kommenteres (...). Kommentarene kan komme som spørsmål, som utfyllende kommentarer eller som redegjørelse for hvordan en selv

⁴⁸ Se Episode A5 (7.2.3) for en eksemplifisering av dette.

forstår/oppfatter teksten eller situasjonen. Man kan også avtale i forkant hva man spesielt ønsker kommentar på (Studieplanen, s. 28).

Kunnskapskonstruksjoner hos den som står i en læringsprosess omtales i denne veiledningstradisjonen som ”praksisteori” (Handal og Lauvås 1999, s. 19–29).

Vi bruker betegnelsen for å henvise til ”nøster” av kunnskap, erfaringer og verdier knyttet til undervisning eller til pedagogisk praksis i videre mening. I et forsøk på å bestemme hvordan disse tre elementene er forbundet med hverandre, går vi ut ifra tre komponenter (ibid.):

- Personlige erfaringer
- Overført kunnskap, andres systematiserte erfaringer (teori)
- Verdier (filosofiske, etiske og politiske) (ibid., s. 20)

Den personlige erfaringen baserer seg på de erfaringer som den lærende har gjort, og er dermed varierende fra person til person. Personers praksisteori kan ut ifra veiledningsteorien forstås som ”et dynamisk, stadig vekslende nøste av elementer som baserer seg både på praksis og på det som med en annen betydning av ordet kan kalles teori, alt sammen integrert i et verdiperspektiv”(s. 24). Veilederens primære oppgave er ifølge Handal og Lauvås å hjelpe den eller de man veileder til å bli seg bevisst sin egen praksisteori og videreutvikle denne.

Alle de tre nevnte tradisjonene, PBL, POS og veiledningspedagogikk, har bidratt til å sette preg på mappeordningen som et konkret innslag ved deltidsutdanningen i sykepleie. Ideer fra alle disse tilnærmingene understrekes sterkt i studieplanen, og prosjektlederen fremhever også i samtalen betydningen av disse handle- og tenkemåtene. Som jeg har vist ovenfor understreker hun spesielt betydningen av hvordan veilederne involverer seg i gruppeprosessene for at studieaktivitetene skal bidra til intenderte siktemål.

DEL 2 TEORI OG METODE

Denne delen av avhandlingen består av tre kapitler, 4, 5 og 6. I kapittel 4 bygger jeg opp et teoretisk perspektiv for prosjektet. De mest sentrale begrepene i dette er *mediering*, *aktivitet*, *artefakter* og *dialogisme*. For å gripe den individuelle dimensjonen ved læring har jeg trukket inn termen *personlige baner* av deltakelse og dessuten distinksjonen mellom *mestring* og *appropriering*. I kapittel 5 viser jeg hvordan jeg vil benytte dette perspektivet analytisk. Dette gjør jeg ved å hente ut analytiske begreper på tre nivåer: *interaksjonsnivå*, *individnivå* og *praksisnivå*, og vise hvordan jeg vil gå frem i analysearbeidet. I kapittel 6 blir det redegjort for studiens design og hvilke metodiske fremgangsmåter som har blitt benyttet. Også her blir det lagt vekt på å operasjonalisere de teoretiske innfallsvinklene som er presentert i de to foregående kapitlene.

Kapittel 4 Teoretisk perspektiv for prosjektet

Dette kapitlet begynner med en redegjørelse for en historisk og kulturell epistemologi. Denne epistemologiske posisjonen får viktige konsekvenser for hvordan jeg forstår *tenkning* hos mennesker generelt og *læring* spesielt. Jeg utdyper dette ytterligere ved å bringe inn begrepene *persepsjon*, *mediering* og *artefakter*. Et aspekt jeg særlig legger vekt på, er hvordan *kulturelt utviklede redskaper* som objektiviseringer av menneskelig aktivitet bidrar til å utvide menneskers spillerom. Artefakter inngår i menneskelig aktivitet, både som fysiske redskaper og som representasjoner av disse. Disse artefaktene og særlig *språket* har en avgjørende betydning i all intellektuell virksomhet.

Det er en *bred sosiokulturell teoretisk forankring* jeg legger til grunn for dette prosjektet. Innenfor denne har jeg valgt å gjøre begreper fra *dialogisme*-orienterte teorier sentrale. Også innenfor dette feltet velger jeg å favne ganske bredt. I siste del av kapitlet går jeg nærmere inn på hvordan jeg forstår kunnskap og læring i lys av de perspektivene som er trukket opp.

4.1 En historisk og kulturell forståelse av menneskelig tenkning og læring

En systematisk vitenskapsteoretisk behandling av epistemologiske spørsmål som *hva kunnskap er*, *hva som er relevant kunnskap* og *hva som gjør kunnskap valid* må behandles for ethvert forskningsprosjekt. Likeledes må ontologiske spørsmål som har å gjøre med *å være* behandles; *hva er*, *hva eksisterer*, *hva betyr det for noe eller noen å være?* (Packer og Goicoechea 2000). Jeg vil i dette prosjektet vektlegge *relasjonen* mellom ontologi og epistemologi. Sagt med andre ord, jeg bygger på en forståelse av ontologi og epistemologi som to dimensjoner ved menneskelig tenkning og læring som er vevd sammen. En slik epistemologi er *ikke-dualistisk*, og står i motsetning til en idé om ontologi og epistemologi som to atskilte aspekter som står i et vekselspill i menneskelig tenkning (ibid.).

I 1973 utga Wartofsky en bok der han introduserte en *historisk epistemologi* som tematiserer hvordan menneskers tenkning og læring er grunnleggende *historiske*. Jeg velger å ta utgangspunkt i denne teorien for å bygge opp et teoretisk perspektiv for prosjektet. To sentrale begreper hos Wartofsky er persepsjon og mediering.

4.1.1 Persepsjon som handling

I svært mange studier av læring har persepsjon blitt forstått som en artsspesifikk måte å motta sanseinntrykk på. Persepsjonens strukturer og former har blitt forstått som *ahistoriske* i sin natur (Wartofsky 1973). Wartofskys historiske forståelse av menneskelig tenkning står i motsetning til dette og bygger på følgende tre fundamententer (s. 189):⁴⁹

1. Persepsjon er en høyt utviklet form for menneskelig *handling* eller *praksis*.
2. Persepsjon er *mediert* gjennom *representasjoner*.
3. Det er gjennom *ulike former for representasjoner* at persepsjon blir knyttet sammen med *historisk endring*.

To spørsmål som ligger bakenfor alle de tre punktene ovenfor, er for det første hvor *sansning* og *tenkning* er forankret, og for det andre hvordan disse prosessene er *koblet sammen*. Representasjoner kan ifølge Wartofsky forstås som forestillinger eller *modeller* som danner grunnlag for vår tenkning, og disse inngår i all menneskelig aktivitet (Wartofsky 1973, s. 204). Disse representasjonene kan betraktes som kulturelt utviklede redskaper som organiserer kunnskap innenfor en kultur, og som gir strukturer for fremtidig handling. De redskapene eller artefaktene som benyttes innenfor et fellesskap, er langt *mer enn* redskaper i den dagligdagse betydningen av ordet. Artefakter er også *representasjoner* som viser hvordan ulike sosiale grupperinger har spesielle måter å organisere kunnskap på, måter som korresponderer med den sosiale grupperingens historie, behov og interesser.

Biologiske og kognitive prosesser har ofte vært i fokus i studier av læring, og enheten for analyse har gjerne vært læring *i* individer (Säljö 1999, Mercer 1995, Wartofsky 1973). Det samme kan sies om den internasjonale forskningen som belyser forholdet mellom læring og vurdering. Denne er hovedsakelig forankret i en *kognitivistisk* forståelse av læring, og det er den enkelte student og hennes læringsutbytte eller læringsprosess som har vært enhet for analyse. I kapittel 2 viste jeg at dette også gjelder for studier av mappevurdering. Forskningen på feltet er i hovedsak gjort innenfor kognitive tilnærminger til læring. Dagens kognisjonsforskning legger vekt på følgende aspekter (Ludvigsen og Handal 2002): For det første fremheves *aktivering av studentenes forkunnskap* som sentralt, fordi dette synliggjør hva studentene har forstått og hva de må tilegne seg av ny kunnskap. For det andre fremheves betydning av at studentene *elaborerer* kunnskapen og gjør den til sin egen, gjerne i samspill med andre. For det tredje blir det sett på

⁴⁹ Oversatt og lett bearbeidet av meg.

som viktig å etablere tette *forbindelser* mellom teoretiske begreper og anvendelsen av dem, slik at det skal bli lettere for studentene å forstå hvordan de senere og i andre situasjoner skal kunne anvende sin nye innsikt. Alle disse aspektene er sterkt fremtredende i forskningen på mappevurdering. Selv om dette må kunne sies å være pedagogiske ideer med bred tilslutning, vil jeg på lik linje med Ludvigsen og Handal hevde at det er grunn til å sette spørsmålsteget ved om kognitiv forskning alene gir en adekvat forståelsesramme for læring i høyere utdanning.

Læringsforskningen gjennom de siste 30 årene viser en klar tendens til at menneskers evne til å overføre kunnskap mellom ulike kontekster er mye mer begrenset enn tidligere antatt (Ludvigsen og Handal 2002). Flere nyere studier konkluderer med at kunnskap som vi har en tendens til å betrakte som generell, og som er utviklet innenfor *ett* område, ikke – eller bare i liten grad – kan overføres til andre områder eller situasjoner. Sagt med andre ord: Ideen om studenters evne og mulighet til å overføre kunnskap som mentale representasjoner uavhengig av kontekst utfordres. Undersøkelser av læring som bare forholder seg til individuelle kunnskapskonstruksjoner, blir *begrenset* ved at de ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til de sosiale aspektene ved læring (ibid., s. 49). I kapittel 2 argumenterte jeg for at det er behov for studier av mappevurdering som undersøker *mappe som struktur for aktivitet*⁵⁰. Studier som undersøker aktivitet og interaksjon når studentene arbeider med innholdet til mappene, kan bidra til å nyansere de resultatene som mappeforskningen til nå har gitt oss.

Å legge vekt på relasjoner mellom ulike elementer fremfor å analysere elementene separat er ikke en ny idé. Det er heller ikke oppsiktsvekkende nytt å vektlegge det kontekstuelle aspektet ved læringen. For flere tiår siden tematiserte for eksempel Handal og Nordborg betydningen av å analysere relasjoner mellom ulike aktører i undervisningssammenheng. I 1973 skrev de artikkelen ”Systemtenkning i undervisningssammenheng”. Her tar de avstand fra en tilnærming til undervisningskontekster der faktorer blir forstått og analysert uavhengig av hverandre. De siste tiårene har det utviklet seg et mer nyansert teoretisk fundament for å gjøre nettopp samhandling, interaksjon og relasjoner til enhet for analyse, og det er sosiokulturelle tilnærminger til læring jeg da sikter til. Kunnskap, læring og kognisjon er i dette perspektivet *sosiale, historiske og situerte* i sin natur. Den kollektive dimensjonen ved læringsprosesser blir dermed en dimensjon ved selve læringen, og kognisjon forstås som distribuert mellom individer og omgivelser, som integrert i sosiale handlinger. Dette bryter med en forestilling om en relasjon

⁵⁰ Se 2.1.3.

mellom det sosiale og det kognitive der konteksten fungerer som en *bakgrunn* eller noe som skaper en ramme omkring den individuelle læringen. Det kollektive og det individuelle blir gjensidig avhengige dimensjoner. Når jeg i denne studien velger å legge en sosiokulturell forståelse av læring til grunn, innebærer det imidlertid ikke at jeg betrakter individuelle kunnskapskonstruksjoner som uviktige i læringsprosesser, men at jeg forstår de individuelle dimensjonene ved læring som vevd sammen med kollektive erfaringer og omvendt. Tenkning og læring er grunnleggende sosiale handlinger.

Også *persepsjon* er en sosial handling forbundet med de aktivitetene som personen deltar i; den er knyttet til *faktiske funksjoner* (Wartofsky 1973). Persepsjon forstås da som en *praksisteori* eller som en form for *menneskelig handling* som utføres på bestemte måter innenfor gitte kontekster. Persepsjon som handling er *situert*. Det innebærer blant annet at det er kulturen der vi deltar som avgjør hvilken mening som knyttes til handlingen. Med fare for å banalisere Wartofskys kompliserte resonnement våger jeg meg på å introdusere et eksempel hentet fra sykepleiernes hverdag. Jeg tenker på den hvite frakken som sykepleiere iklær seg på de aller fleste praksisplasser. Dette lett gjenkjennelige plagget har ingen interessant betydning i seg selv, men i en spesiell kontekst har det en sentral plass som vi knytter mening til i vår kultur. Den hvite sykepleierdrakten ser i dag ikke ut som den uniformen som sykepleiere i Norge brukte for 50 år siden. Den er blitt utviklet over tid som resultat av både hygieniske forhold, hva som er hensiktsmessig og praktisk å ha på seg for en som skal pleie syke, og dessuten generelle trender for klær. Innenfor en gitt kontekst har den hvite frakken knyttet til seg et sett av meninger. Dersom vi befinner oss i en sykehuskorridor og møter en person ikledd hvit uniform, vil vi uten videre regne med at denne personen innehar en eller annen form for kompetanse som vi har bruk for som pasient eller pårørende. Vår persepsjon av den hvite frakken er knyttet til *aktivitet* innenfor bestemte konvensjoner som gjelder for sykehusvesenet i vår kultur i vår tid. Den hvite frakken er et *redskap* som gis mening ved at den inngår i spesielle samværsformer eller aktiviteter innenfor bestemte sosiale grupperinger. Persepsjon er naturligvis *også* rent biologisk sansning, men dette er bare *en* dimensjon ved persepsjonen. Biologisk utrustning er nærmest et nødvendig utgangspunkt for at persepsjonen skal kunne skje (Sutter 2002). Det er ikke slik at vi først mottar sanseintrykk og *så* handler. Persepsjon er i seg selv en handling. Det er ikke bare sanseapparatet som persiperer en hvit frakk, men personen som del av en kultur og i en gitt situasjon. Perspesjon som handling er da langt mer enn biologisk sansning, og dette ”mer” er skapt av mennesker i *aktivitet*. Våre intellektuelle handlinger medieres og muliggjøres gjennom objektiveringer av denne aktiviteten; gjennom *artefakter* og *konvensjoner*. Dette bindeleddet

mellom nåtidig handling og historisk utvikling muliggjør læring og tenkning både hos enkeltpersoner og hos sosiale grupperinger (ibid. s. 191).

En beslektet forståelse er blitt presentert av flere forskere, f.eks. Rommetveit når han sier: “Even universally experienced aspects of our world are context-bound and 'generated' in the sense that they are contingent upon firmly shared background conditions of a biological-ecological nature” (Rommetveit 1992, s. 20).

4.1.2 Mediering og aktivitet

Det er Engels bruk av begrepet ”instrumentell mediering” som er blitt plukket opp av psykologer og pedagoger og anvendt i teorier som har til hensikt å forstå menneskelig tenkning og læring (Ivarson 2004, Wertsch 1998, Vygotskij 1978). Det er særlig gjennom arbeidene til Lev Vygotskij, Alexander Luria og Alexei Leontjev at begrepet har blitt introdusert i pedagogiske og psykologiske teorier i siste del av det 20. århundret (Ivarson 2004). Medierende midler er det som etablerer forholdet mellom personen og de omgivelsene som han eller hun er en del av, og disse *overfører* kulturelt utviklede ressurser når de tas i bruk.

Når jeg i denne avhandlingen benytter begrepet “mediering”, henspiller det på forståelsen av at all menneskelig aktivitet – også læring – er forbundet med og muliggjort gjennom de kulturelle redskapene som er skapt gjennom den menneskelige historie, og som gjøres tilgjengelige for mennesker når de deltar innenfor bestemte kontekster (Wertsch 1998). Interaksjon mellom mennesker og mellom mennesker og redskaper må i dette perspektivet forstås som et hele, som en *vev* av kulturell aktivitet, der relasjonen mellom menneskelige aktører medieres gjennom kulturelle midler eller artefakter. Språket er det mest betydningsfulle medierende redskapet, men viktige er også teorier, tekniske artefakter, normer og konvensjoner for handling (Miettinen 2000, s. 173).

I lys av det perspektivet som er trukket frem så langt, kan menneskelig tenkning ikke forstås som situert inne i hodene til aktørene, men *i selve interaksjonen*. Tenkning er således realisert gjennom materiell aktivitet og gjennom interaksjon mellom mennesker og de objektive formene for kultur som er skapt gjennom menneskers arbeid.

4.2 Aktivitet, praksis og kontekst

Aktivitet, slik jeg bruker begrepet, henspiller på dynamisk samspill mellom de ulike aktørene og de redskapene som inngår i den kontekstuelle veven (Säljö 2001). Mens aktivitet henspiller på avgrensede handlinger innenfor gitte grupper, anvender jeg *praksis* som en mer generell term som brukes for å beskrive sykepleierstudentenes aktiviteter samlet sett. I praksis inngår dermed ulike former for aktivitet.

”Tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster, å forstå sammenhenger mellom kollektive og individuelle handlinger er derfor noe av kjernepunktet i et sosiokulturelt perspektiv” (ibid., s. 133). *Kontekst* henspiller på flere dimensjoner, og det er Roger Säljös definisjon av begrepet som ligger nærmest måten jeg anvender termen på. Säljö skiller mellom det han benevner som *ulike kontekster* på en måte som kan gjøre denne kompleksiteten mer håndgripelig: *fysisk, kognitiv, kommunikativ og historisk* kontekst (2001, s. 139). Jeg velger å forstå dette som *ulike dimensjoner* ved konteksten. Den *fysiske* dimensjonen er det miljøet og den virksomheten som en handling utføres innenfor, de situasjonelle forholdene som kjennetegner læringsarbeidet. Den *kognitive* og den *kommunikative* dimensjonen ved konteksten har også stor betydning for hvordan vi handler og samhandler.⁵¹ Disse to dimensjonene henspiller både på prosesser med å *etablere konvensjoner* og forhandle om fokus for aktiviteten, og på *strukturer* for studentenes interaksjon. Den kognitive dimensjonen må ses i sammenheng med *personlige baner av deltakelse og refleksjon*⁵², mens den kommunikative dimensjonen henspiller på *relasjoner og interaksjoner* mellom personer og ressurser i konteksten. Dette vil jeg vende tilbake til senere i teksten. Den fjerde dimensjonen (den historiske) innebærer at samhandlingsformer og etablerte handlemåter er *historisk forankret*. I det ligger det at redskaper og konvensjoner som inngår i handlingene er historisk utviklet, noe som vil bli behandlet i forbindelse med artefakter som objektivering som er bærere av kulturelt og historisk utviklet innsikt nedenfor.

Gjennom de ulike dimensjonene gir konteksten deltakerne informasjon om hva som er aksepterte og riktige handlemåter der og da. Det er dette som gjør det mulig for en gruppe av mennesker å prioritere mellom flere mulige intensjoner, og som gir retning for målrettet arbeid. De ulike måtene å forstå kontekstbegrepet på eksisterer på ulike nivåer, men i praksis er de ikke mulig å skille fra hverandre. Å være deltaker i et fellesskap er en komplisert prosess som innebærer at

⁵¹ Dette henger nært sammen med det som jeg i dette prosjektet benevner som konvensjoner (se 5.1.2) og referensielle objekt (se 5.3.1).

⁵² Se 5.2.2.

man må skaffe seg en avansert innsikt i hvor og når ulike regler er passende, samtidig som man selv bidrar til å utvikle artefakter og konvensjoner. I de fleste yrker og virksomheter finnes det en såkalt ”taus kunnskap” eller fortrolighetskunnskap (Säljö 1999). Dette forstår jeg som uuttalte innsikter om hvordan ens egen yrkespraksis er, og hva som fungerer eller ikke fungerer i en gitt situasjon. Profesjonelle yrkesutøvere utvikler en ”fingerspissfølelse” for hvordan deres egen yrkespraksis er, for hva som er mulig kontra ikke mulig. Slike innsikter kan benevnes som ”personlig kunnskap om hvordan sosiale praksiser fungerer” (s. 133). Prosessen med å utvikle denne personlige kunnskapen og hvordan jeg vil gripe dette an analytisk, vil jeg vende tilbake til senere.⁵³

4.3 Artefakter

Mennesker produserer og reproduserer hele tiden redskaper for å mestre sine omgivelser og for å mestre seg selv (Säljö 1999, Vygotskij 1978). Vår kunnskap om omgivelsene har gjennom generasjoner nedfelt seg i kulturelt utviklede redskaper som for eksempel medisinsk utstyr. Helt siden mennesker begynte å organisere seg i samfunn, har behovet for å utvide spillerommet og mestre omgivelsene bidratt til at mennesker har produsert redskaper og deltatt i en kontinuerlig videreutvikling av dem. Menneskelig aktivitet er alltid mediert av redskaper. Gjennom redskaper endrer menneskene sine omgivelser. Samtidig er det slik at den eksternaliserte tenkningen som redskaper er objektiviseringer av, *medierer* og *transformerer* menneskelige psykologiske prosesser (Vygotskij 1978, s. 89). Den strukturelle transformasjonen i menneskelig tenkning skjer ved at medierende midler tas i bruk, eller sagt med andre ord: Nye redskaper som blir oss til del gjennom deltakelse i sosiale kontekster, *transformerer sosial aktivitet til strukturer i personlig kunnskap*. Direkte ”naturlige” prosesser (biologisk utvikling) komplementeres på denne måten med indirekte eller *medierte* prosesser.

Artefakter er bærere av innsikt som er utviklet over lang tid, og de skaper forbindelser mellom historie, kultur, persepsjon og tenkning (Wartofsky 1973). De er *objektiveringer* av aktivitet, dermed kan vi si at opprinnelsen til menneskelig kognisjon og bevissthet ligger nedfelt i historien. Historisk utviklet innsikt eksternaliseres og objektiveres gjennom artefaktene. Foredlingen av dem er et uttrykk for *kulturell utvikling*. Denne måten å tenke på har sitt utspring i forfatterskapet til Karl Marx, nærmere bestemt hans analyser av *arbeid* (Ivarson 2004). Der presenterer han en generell teori om hvordan produkter av menneskelig handling – under termen *sosial praksis* – konstituerer menneskelig bevissthet. Marx’ teorier har fått stor betydning

⁵³ Se 4.5 og 5.2.

innenfor en rekke fagfelt, og mange forskere har bygget videre på disse grunnleggende ideene, Wartofsky er allerede nevnt, Bakhtin, Voloshinov, Vygotskij, Rommetveit, Wertsch og Wittgenstein er andre sentrale navn som jeg senere vil komme tilbake til. I denne omgang vil jeg bare kort nevne at Voloshinov tilfører Marx' teori en ny dimensjon som blir svært sentral for meg når jeg skal analysere materialet fra studentenes læringsarbeid. Jeg sikter da til hans vekt på at bevissthet utvikler seg først og fremst gjennom *tegn* eller *psykologiske redskaper*⁵⁴ (Voloshinov 1929). Tegn innbefatter selvfølgelig språk, men også symboler, gester, uttrykk, sjangere eller spesifikke konvensjoner knyttet til sosiale grupperinger. Fokuset rettes i lys av det som er sagt ovenfor mot *relasjonene* og *interaksjonen* mellom mennesker og mellom mennesker og artefakter. Og la meg enda en gang understreke at *artefakter eksisterer som resultat av menneskelig aktivitet*. Innenfor sosiokulturell teori brukes ofte termen *reifisering* for å benevne hvordan kulturell praksis nedfeller seg i form av objektiviseringer slik jeg har omtalt ovenfor (for eksempel Wenger 1998). "... the claim as an artifact of certain practices embodies a long and diverse process of what I will call reification (ibid., s. 55). Wenger understreker også at det er nettopp i møtepunktet mellom deltakelse og reifikasjon at det kan forhandles om ny mening (op.cit.).

4.3.1 Primære, sekundære og tertiære artefakter

Wartofsky foreslår en inndeling i tre måter som artefakter er representert på. Denne betrakter jeg som relevant for mitt prosjekt, sett i forhold til den ikke-dualistiske posisjonen til det materielle og det ideelle som jeg innledet med. Hans inndeling tar utgangspunkt i "produksjon" eller aktivitet og må forstås i sammenheng med hans forståelse av persepsjon som en høyt utviklet og spesifikk form for menneskelig praksis⁵⁵ (Wartofsky 1973). Et sentralt trekk ved menneskelig læring og utvikling er nettopp dette; ***at vi produserer og reproduserer våre egne omgivelser gjennom etableringen av artefakter og foredlingen av dem*** (Sutter 2002, Wartofsky 1973). Artefakter er i dette perspektivet ikke bare redskaper, men også representasjoner for objekter i omgivelsene. Disse *representasjonene* er særlig interessante når jeg skal forsøke å forstå hvordan ulike redskaper og særlig språk, metaforer, begreper og samhandlingsstil utvikles og brukes innenfor en gitt sammenheng. Wartofsky omtaler altså tre ulike representasjonsformer for artefakter.

⁵⁴ Se også 4.3.2.

⁵⁵ Se 4.2.

Primære artefakter er den fremtredelsesformen som er direkte brukt i “produksjonen”. De eksemplene som brukes av Wartofsky, er øks, klubbe, nål eller skål (Wartofsky 1973, s. 164). For sykepleierstudentene vil det være ulike fysiske redskaper som anvendes når de skriver studiekraft eller deltar i prosedyrer på praksisplassen. *Sekundære artefakter* består av representasjoner av primærartefaktene, måter å anvende dem på og å snakke om dem på. Denne representasjonsformen spiller en vesentlig rolle når det gjelder å bevare og overføre etablerte handlemåter og gyldig innsikt, kunnskap og ferdigheter til nye deltakere innenfor en kultur og fra en generasjon til den neste. *Tertiære artefakter* er ifølge Wartofsky en fremtredelsesform “which can come to constitute a relatively autonomous world in which the rules, conventions and outcomes no longer appear directly practical, or which, indeed, seem to constitute an arena of non practical, or free play or game activity” (Wartofsky 1973, s. 208). Tertiære artefakter har blitt en del av tenkning og handlemåte hos en person eller en praksis, og den direkte forbindelsen til primærartefaktet har blitt så svekket at strukturene ved denne ”nye” representasjonen i seg selv agerer som primærartefakt. Tertiærartefaktene er helt eller delvis abstrahert fra den direkte ”produksjonen”, og er dermed vesentlige elementer i fantasi og kreativitet hos mennesker og grupper av mennesker. De kan farge vår måte å se verden rundt oss på. Et viktig poeng er at samtidig som de er “frikoblet” fra det opprinnelige artefaktet, er forbindelsen til den opprinnelige objektiveringens fortsatt der. Det er et stort potensial for nyskaping og kreativitet knyttet til denne representasjonsformen. En mer konkret utledning av Wartofskis teori på dette punktet kan formuleres slik: Tertiærartefaktet er en potensiell representasjon av noe potensielt nytt. Tertiære artefakter spiller en viktig rolle som medierende middel for *endring* av etablert praksis eller inngrodde rutiner. Talemåter og handlemåter som utvikler seg i samspill med og omkring tertiære artefakter, kan overføres på tvers av ulike kontekster og er overordnet den umiddelbare konteksten der de er i bruk. Mappen som tertiærartefakt henspiller på de kreative mulighetene som knytter seg til dette pedagogiske redskapet, en representasjonsform som har større grad av overførbarhet mellom kontekster enn de andre representasjonsformene. Det er rimelig å anta at denne representasjonsformen henger nært sammen med *appropriering*, som jeg vil vende tilbake til senere.⁵⁶

Det må presiseres at artefakter i dette perspektivet er fremtredelsesformer og representasjoner og ikke nivåer i et hierarki. Mappe som artefakt må forstås som både primærartefakt, sekundærartefakt og tertiærartefakt, og for å forstå læring og utvikling av ny kunnskap på

⁵⁶ Se 4.5.3.

kollektivt og individuelt nivå, er det også i denne sammenheng *transformasjonen* mellom de ulike fremtredelsesformene som er særlig interessant.

I mitt empiriske materiale vil det være mappe som sekundærartefakt jeg retter søkelyset mot, og til en viss grad mappe som primærartefakt. Den tredje representasjonsformen kan jeg bare søke å gripe ut ifra egen fortolkning og med utgangspunkt i den teoretiske forståelsen som jeg legger til grunn.

4.3.2 Skillet mellom diskursive og praktiske redskaper

Artefakter er midler som er utviklet av mennesker for bestemte formål – selv om det ikke alltid er slik at de brukes på de måtene de opprinnelig var ment (Säljö 2001, Wertsch 1998, Vygotskij 1978). Vygotskij skiller mellom mentale redskaper (tegn) og fysiske redskaper. Redskap og tegn har ifølge Vygotskij ulik betydning i læringsprosessen:

Redskapet er et middel for menneskets utadrettede aktivitet for å mestre naturen og overvinne den. Tegnet derimot, forandrer ikke noe i den psykologiske handlingens gjenstand. Det er et middel til indre aktivitet som tar sikte på å mestre en selv; tegnet er rettet innover. Disse aktivitetene er så forskjellige fra hverandre at den typen midler de bruker ikke kan være de samme i begge tilfeller (Vygotskij 1978, s. 146).

Andre forskere, deriblandt Säljö (1999), har senere brukt ordparet *diskursive/kognitive* redskaper versus *fysiske*, og i fortsettelsen vil jeg benytte denne distinksjonen, siden den er mest sakssvarende for det empiriske materialet jeg skal anvende den i forhold til.

Skillet mellom diskursive og fysiske redskaper er ikke uproblematisk. Jeg opererer i denne teksten med et ikke-dualistisk syn på læring og kunnskap slik jeg allerede har understreket. Anvendelse av diskursive og praktiske artefakter må da forstås som ulike dimensjoner eller aspekter ved den samme læringsprosessen. Selv når artefakter omtales som psykologiske, intellektuelle eller diskursive, vil de på en eller annen måte, på ett eller annet tidspunkt være en del av en fysisk realitet utenfor individet (jevnfør artefakter som objektivering, se 4.3). Ethvert artefakt har med andre ord både en fysisk og en intellektuell dimensjon, og skillet mellom de to blir et problem: “The mediational means – physiological and physical tools – that people use in concrete activities must be understood as simultaneously physical and intellectual in nature” (Säljö 1999, s. 138). Artefakter er, slik jeg tidligere har vært inne på, objektivering av menneskelig aktivitet. Samtidig er det motsatt; menneskelig aktivitet har en materiell karakter, og en fysisk fremtredelsesform av artefakter inngår oftest i den. Det teoretisk interessante med

dette er at ulike former for *transformasjon* er en viktig del av *læring*. En form for transformasjon er, som jeg allerede har vært inne på, den som beveger seg mellom det kollektive og det personlige. Det foregår også en kontinuerlig transformasjon mellom *aktivitet*, *objekt* og *de involverte personers tenkning*, og slike former for transformasjon henger nært sammen med interaksjon, felles fortolkning og forståelse av ressursene. *Transformasjon* blir dermed et særlig interessant begrep når jeg ønsker å forstå relasjonen mellom mappe som artefakt og sykepleierstudentenes læring, og i tolkningen av forholdet mellom aktivitet og interaksjon på den ene siden og personers læring på den andre.

Hvilken betydning mappen som artefakt får i de to studiegruppene i mitt prosjekt, er avhengig av mange aspekter. Først og fremst er det avgjørende hvilke fortolkninger og gyldige bruksmåter som skapes av deltakerne. De forslagene som artefaktet bærer med seg, fortolkes av fellesskapet i lys av den spesielle gruppas fremforhandlede kategorier og verdier. Artefakter er imidlertid aldri nøytrale gjenstander i interaksjonen (Vygotskij 2001). Artefakter ”forteller” eller ”instruerer” gjennom det potensialet av innsikt og kunnskap som knytter seg til dem. Redskaper er ikke bare midler som brukes for å nå bestemte mål, med dem følger også sett av forslag til måter å anvende dem på. ”Thus spears and axes are not only made for the sake of hunting and cutting, but at the same time represent both the method of their manufacture and the activities of human animals or chopping wood” (Wartofsky 1973, s. 56). Selvsagt brukes artefakter ikke alltid slik de opprinnelig var ment, derfor er det mest riktig å si at de bærer med seg et *potensial for anvendelsesmåter*. Når artefaktene utvikles, utvikles samtidig menneskelig persepsjon, eller sagt med Wartofskys ord: ”Artefact is to cultural evolution what the gene is to biological evolution” (s. 55).

Det er i samspill med andre at det aktuelle arkivet av kunnskap og potensielle bruksmuligheter hentes frem og aktiveres. Og la meg presisere: Dette potensialet lever ikke ”sitt eget liv”, men må ”vekkes” av personer i aktivitet (Sutter 2002, s. 58).

To facilitate understanding, the expertise of a teacher or more knowledgeable conversation partner would still be required. Thus a tool-providing learning environment needs to encompass support from more knowledgeable companions, be it organized as apprenticeship, co-coaching, or whatever (Sutter 2002, s. 50).

Vygotskij og Luria har gjort en rekke interessante studier der de viser hvordan artefakter inngår i undervisning og læring, særlig knyttet til læring hos pasienter med kliniske problemer (Sutter

2002, s. 50). Innsikt, utvikling og handlemåter medieres alltid gjennom ressurser som er tilgjengelige i situasjonen. En implikasjon av dette er at sykepleierstudentenes tenkning og læring alltid ”instrueres” eller undervises på et nivå, selv om de i hovedsak jobber i gruppe uten lærere eller veileder til stede. All menneskelig aktivitet gjøres mulig gjennom kulturelt utviklede artefakter og det byggematerialet for videre tenkning og aktivitet som ligger nedarvet i dem fra tidligere generasjoner. Mer kompetente medstudenter, veiledere eller ansatte ute på praksisplassen spiller en avgjørende rolle når studentene skal lære å benytte valgte redskaper på en adekvat måte, både ved at de inngår i forhandlinger med studentene om gyldige fortolkninger og bruksmåter, og ved å demonstrere bruken av de medierende midlene på bestemte måter (Vygostkij 1978, s. 86). Aktuelle spørsmål i forlengelsen av dette blir: Når mappen som artefakt introduseres for sykepleierstudentene, hva ”forteller den”? På hvilke måter blir artefaktet forstått og brukt av sykepleierstudentene, og hvilke representasjoner av artefaktet kan gjenkjennes i konteksten?

4.4 Dialogisme

Forskningsspørsmålene mine retter seg mot forholdet mellom mappen som artefakt og studentenes læringsprosesser. Så langt i dette kapitlet har jeg redegjort for en epistemologisk forankring for prosjektet og en overordnet forståelse av læring og kunnskap. I tillegg til dette har jeg bruk for en teoretisk inngang som kan hjelpe meg med å forstå den interaksjonen som utspiller seg i studentenes læringsarbeid. For dette formålet velger jeg å hente inn perspektiver fra det feltet som gjerne benevnes som ”dialogisme”.

Tradisjonelt har termen *dialog* blitt definert som samtale mellom flere. I norsk riksmålsordbok (1937) oversettes dialog med ”samtale mellom to eller flere”, altså som en beskrivende term. Per Linell påpeker at dialogbegrepet (i mer filosofisk betydning) ofte har blitt fortolket på en svært normativ måte (1998). Det har i mange faglitterære tekster vært ”den gode dialogen” man har henvist til, der det stilles etiske krav til deltakerne, og relasjonen og interaksjonen kjennetegnes av at den er moralsk forankret. I dette prosjektet blir dialogbegrepet brukt på samme måte som hos Linell, som en *beskrivende* term. Dialog betegner da en gjensidig språklig interaksjon mellom to eller flere personer som er ”til stede” (ibid.). Man kan også godt tenke seg at personer er til stede på andre måter enn fysisk (for eksempel i form av en forfatterstemme i en bok, eller som utvikleren bak en teoretisk modell). I mitt empiriske materiale vil interaksjonen i hovedsak være muntlig eller skriftlig og foregå mellom studenter, men det kan også dreie seg om andre

ikke-språklige former for kommunikasjon som mimikk eller gester. Et særtrekk ved oss mennesker er nettopp vår evne til å utvikle *diskursive redskaper*, anvende dem og videreutvikle dem. I språket ligger det innebygget historisk utviklet innsikt, viktige nyanseringer og distinksjoner (Säljö 1999).

Det er som allerede nevnt *pragmatiske* hensyn som har gitt retning for hvilke begrep jeg finner det meningsfylt å trekke inn fra dialogismeteorien. Jeg har *ikke* til hensikt å gi grundige presentasjoner av de ulike forfatterne eller deres forfatterskap. Jeg har heller ikke til hensikt å drøfte de ulike posisjonene i forhold til hverandre som en komparativ teoretisk analyse. Følgende punkter kan imidlertid sies å være samlende prinsipper for de ulike teoriene jeg har koblet sammen (Linell 1998, s. 48):⁵⁷

1. Kognisjon og kommunikasjon er alltid bundet til et gitt perspektiv. Enhver tanke eller ytring har i seg aspekter fra en synsvinkel til den sosiale verden vi befinner oss i. Når en ytring blir presentert, vil den alltid bære preg av den situasjonen personen er i og hans eller hennes bakgrunn fra andre sosiale sammenhenger. ”What is made known in an act of verbal communications can therefore be properly assessed only if we venture to explore the architecture of intersubjectivity within which it is embedded”, som Rommetveit uttrykker det (Rommetveit 1979, gjengitt i Wertsch og Moritmer 2003).
2. Meningen med en kognitiv eller kommunikativ handling eksisterer aldri i en ferdiglaget form på forhånd. Det er snarere slik at aktøren samler sitt fokus knyttet til en spesifikk aktivitet, og på grunnlag av det samspillet som utspiller seg i denne sammenhengen, videreutvikles handlingen. Det som i utgangspunktet er vagt, blir verbalt konstruert, og gradvis utvikler det seg til noe mer presist gjennom aktivitet.
3. Enhver kommunikativ handling er vevd sammen med andre handlinger. En ytring er alltid en respons til det foregående, og vil ha i seg forventning om nye responser.
4. Samtidig som kommunikative og kognitive handlinger er situasjonsspesifikke, manifesterer de konstitusjoner og rutiner som ligger nedfelt i kulturelle samværsformer og aksepterte måter å forstå verden på. Kulturelle identiteter kommer til uttrykk gjennom individuelle aktørers samspill.
5. Kommunikasjon og kognisjon medieres gjennom språket som en ressurs med særlig avgjørende betydning.

⁵⁷ Oversatt og lett bearbeidet av meg.

Dialogisme bygger på en forståelse av forholdet mellom virkeligheten som kulturell sammenheng på den ene siden og menneskers frihet til å fortolke kultur på kreative måter og forme systemet på den andre. Som jeg allerede flere ganger har understreket, er dette dimensjoner ved menneskelig aktivitet som forutsetter hverandre og som ikke står i dualistisk posisjon til hverandre.

Språk har en interessant betydning både for å forstå kunnskapskonstruksjoner hos personer og som kommunikativt redskap.

On the one hand language is a vital means by which we represent our own thoughts to ourselves. On the other hand, language is also our essential cultural tool – we use it to share experience and so to collectively, jointly make sense of it. Language is a means for transforming experience into cultural knowledge and understanding. It is mainly through the medium of spoken and written language that successive generations of a society benefit from the experience of the past, and it is also language that every new generation uses to share, dispute and define its own experience. Language is therefore not just a means by which individuals can formulate ideas and communicate them, it is also a means for people to think and learn together (Mercer 1995, s. 4).

Språket er et middel for *transformasjon*, og her ligger det et vesentlig poeng med tanke på den analysen jeg senere vil foreta. Det er *språkbruk* som blir min mest sentrale inngang til å belyse forskningsspørsmålene. Språket har en overordnet betydning som medierende middel når sosial og kulturell erfaring transformeres til personlig forståelse og innsikt. Språk som ressurs er av overordnet betydning i læringsprosesser, og språkbruk er det som i hovedsak gjør at nye generasjoner innenfor et samfunn eller en profesjon kan nyttiggjøre seg viten som er utviklet av tidligere generasjoner og videreutvikle den. Det er særlig gjennom språket at nye generasjoner deler, forhandler om og definerer sin egen erfaring. Språk er dermed noe langt mer enn et medium for å formulere ideer og kommunisere dem til andre. Våre kommunikative handlinger er ”andre-orienterte” i sin karakter, også når den eller de andre personene ikke er *fysisk* til stede (Rommetveit 1992). ”Medforfatterskap” er en term som henspiller nettopp på at den som ytrer seg tilpasser det han skriver eller sier til adressaten (Rommetveit 1992 gjengitt i Hagtvogt og Wold 2003, s. 199). Det innebærer at adressaten er til stede i bevisstheten til den som ytrer seg også når ytringen i utgangspunktet formuleres. Adressaten er *medforfatter* ikke bare ved at han, hun eller de responderer på ytringen etter at den er uttalt, men også ved at ytringen i utgangspunktet tilpasses den aktuelle samtalepartneren som dermed deltar i formuleringen av den.

I dette prosjektet vil jeg undersøke interaksjon og dialog innad i *to studiegrupper* som inngang til å forstå hvordan kunnskap og forståelse utvikles kollektivt og individuelt. I den sammenheng må det understrekes at det alltid er en forbindelse mellom *kontekst* på den ene siden og *kontinuitet* på den andre (Mercer 1995, s. 68). Samtalen i seg selv bidrar til å skape konteksten. Deltakerne utvikler mening og forståelse gjennom dialogen der og da. Kunnskap *distribueres* i situasjonen mellom deltakerne gjennom dialogen. Men kunnskap distribueres også på tvers av kontekster, og slik blir det en *kontinuitet* i kunnskapsutviklingen. Dialoger tar opp i seg andre dialoger ved at deltakerne spiller inn erfaringer og fremforhandlede innsikter fra andre kontekster. ”Forklaringer må bli tilbudt, akseptert eller avvist, og forståelse må konsolideres. Dette er prosesser som foregår over tid. Slik kan vi forstå distribusjon av kunnskap både i kortere og lengre tidsperspektiv” (Witteck 2004, s. 85).

I de kontekstuelle ressursene og strukturene som er tilgjengelige for sykepleierstudentene, finnes det ferdigheter og innsikter som de trenger for å kunne fylle rollen som profesjonelt orienterte sykepleiere. Slike ressurser kan benyttes og fortolkes på ulike måter. Når studentene samhandler, utvikles kunnskap og forståelse gjennom en prosess av forhandling som fører frem til en fortolkning. Slike fortolkningsprosesser er alltid situerte (Cole 1996). Bakgrunnskunnskap, grunnleggende antakelser, handlemåter og forventninger er tilgjengelige i konteksten. I situasjonen etterspørres de tilgjengelige ressursene, og gjennom anvendelse og felles fortolkning tilføres de betydning og relevans.

Forståelsen av et tegn eller et symbol er alltid resultatet av en handling der de involverte aktørene skaper en referanse mellom tegnet som introduseres og andre, allerede kjente tegn. Forståelse blir dermed respons til et tegn i form av nye tegn. Dette kan vi ifølge Vološinov forstå som ”en kjede av ideologisk kreativitet og forståelse, som beveger seg fra tegn til tegn og så til et nytt tegn” (s. 52, min oversettelse). Mulige tolkninger eller bruksmåter ligger nedfelt i vaner og konvensjoner innenfor kulturen (Linell 1998, Rommetveit 1992). Mulige betydninger av ordene ligger åpne helt til de blir benyttet i en kommunikativ handling (Hagtvatn og Wold 2003). Ytringer representerer i lys av dette aldri noe ”nøytralt”, det er tvert imot nettopp i relasjonen mellom de personene som er i dialog, og i bruken av språklige ytringer at mening oppstår. Det er denne prosessen med å skape mening jeg benevner som *forhandling*.

4.4.1 Diskursbegrepet

Termen ”diskurs” vil bli benyttet i prosjektet enkelte ganger, og henspiller da på *tidsbestemte, stedsbestemte, sekvensielt*⁵⁸ *organiserte og interaktive hendelser* (Linell 1998). Dette står i motsetning til den idealistiske måten å definere begrepet på, som vi finner hos Habermas, der den ”herredømmefrie dialog” er idealsituasjonen (Wuthnow et al. 1991). Min måte å anvende begrepet på fornekter selvsagt ikke at det foreligger normer og verdier og at disse gir retning for med hva og hvordan de involverte bidrar. Men som begrep i avhandlingen henspiller diskursbegrepet på *koordinasjon, sammenheng* eller *gjensidighet* i interaksjonen, at de som deltar i diskursen har *delt oppmerksomhet* (Linell 1998, s. 15). Dette er noe mer enn summen av de personer og de strukturer som er involvert, det refereres til en dynamisk og gjensidig avhengighet mellom personer i konkrete samhandlingssituasjoner, de ressurser eller artefakter som tas i bruk og spesifikke bruksmåter og konvensjoner knyttet til en gitt kontekst.

4.4.2 Språkets meningspotensial

For å knytte det dialogiske perspektivet sammen med artefaktbegrepet slik det ble introdusert tidligere, vil jeg trekke inn termen *språkspill*. Denne henspiller på hvordan språket *brukes* i ulike praksissammenhenger eller aktiviteter, og hvordan språklige aktiviteter er uløselig sammenflettet med ikke-språklige aktiviteter og de artefaktene som inngår i dem (Wittgenstein 1997, § 92, s. 75).⁵⁹ Gjennom språkspillene etableres det ”regler” og konvensjoner som ikke bare fastsetter mening, reglene er også retningsgivende for hva som er uttrykkenes korrekte bruk i den gitte situasjonen. Igjen understrekes det at ordenes betydning er *situert* og at de har en materiell dimensjon. For eksempel vil begrepene som brukes i forbindelse med sårstell av en pasient utvikles innenfor en praktisk situasjon der sykepleierstudentene og deres veiledere sammen løser den praktiske utfordringen som det er å behandle pasientens sår. Begrepene som inngår i ekspertens forklaringer på den ene siden, og sykepleierstudentens spørsmål og kommentarer på den andre er vevd sammen med de praktiske rammene der de verbale ytringene oppstår, og med de redskapene som benyttes. Dette gjøres enten direkte eller som konstruksjoner basert på tidligere deltakelse i praksiserfaringer. Ekspertens verbale forklaringer kan ikke forstås

⁵⁸ *Sekvensiell* innebærer her at enhver ytring, handling eller fokusendring i en samtale må forstås som en sosial praksis (Linell 1998, s. 70). Den som fremmer ytringen og de andre aktørene som er til stede kan ikke forstås uavhengig av hverandre, ytringene er del av en sosial praksis, deres sosiale mening kan bare forstås i lys av denne praksisen og hvilken posisjon ytringen har i sekvensen.

⁵⁹ Dette må ses i sammenheng med behandlingen av ”dialogisme”, se 4.4.

uavhengig av det hun viser og gjør i praksis, hva slags utstyr hun finner frem, hvordan hun bruker det for å stelle pasientens sår og hvordan hun forholder seg til pasienten med respekt og omsorg. Språket er ifølge Wittgenstein en usystematisk samling av innbyrdes meget forskjellige aktivitetsformer eller språkspill, og det har ingen mening å søke etter språkets allmenngyldige ”vesen”. Det finnes med andre ord ikke noe universelt språklig system, og derved heller ingen meningsfull teori om hvordan språket som sådant skaper mening (Wittgenstein 1997, § 92, s. 75). En setnings mening er fastlagt av de betingelser som gjør at den ”med rette” kan brukes i en bestemt kontekst.

Wittgenstein er opptatt av det mangfold og de *variasjonsmuligheter* som kjennetegner en kulturs språklige uttrykk og bruken av dem (Wittgenstein 1997). Det gjennomgående temaet i Wittgensteins filosofi⁶⁰ er forsøket på å forklare språkets *virkemåte*. Han oppfatter språket først og fremst som *et mellommenneskelig redskap*, og det ligger her en grunnleggende antakelse om at språket er et grunnleggende sosialt redskap, som fungerer på ulike nivåer for det språkbrukende fellesskapet.

Også Bakhtin er opptatt av at det er i selve dialogen at ordene får sin mening. Et av hans sentrale poeng er at både sender og adressat deltar aktivt i prosessen med å skape mening gjennom bruk av ord eller ytringer (Morris 1994, Vološinov⁶¹ 1929). Hvert eneste ord som vi bruker når vi uttrykker oss, vil med nødvendighet være en *prosess av å utvikle forståelse*. Både den som gir ytringen og den som lytter til den, bringer gjennom dialogen inn nye sett av ord til svar, og det er gjennom ordrike dialoger at vi utvikler en dypere forståelse av ethvert fenomen som kan gjøres til gjenstand for språklige forhandlinger. Ord inneholder et *betydningspotensial* som det forhandles om når ordet er i posisjon mellom to eller flere samtalepartnere (s. 35).

Rommetveit nyanserer dette ytterligere når han sier at *språket er bærer av kulturell menneskelig aktivitet og historisk endring* (Rommetveit 1992, s. 29), og igjen er det naturlig å trekke en forbindelse til det jeg tidligere har sagt om artefakter. På lik linje med Wittgenstein understreker han at det er i samspill mellom mennesker i gitte kontekster at ord får sin mening. Ord er verken

⁶⁰ Wittgenstein endrer syn på grunnleggende aspekter ved sin egen teori i løpet av sitt virke. Jeg vil her bare komme inn på hans senere standpunkter slik de kommer til uttrykk i *filosofiske undersøkelser*, som av mange blir sett på som den sene Wittgensteins hovedverk.

⁶¹ Bakhtin og Vološinov er to ulike personer som levde samtidig i en tid full av spenninger i Russland. De tilhørte ”Bakhtin-sirkelen” som møttes og diskuterte hyppig. Det var imidlertid (bl. a.) Vološinov som utgav flere av Bakhtins tekster under sitt navn, dette skyldtes delvis at Bakhtin i perioder satt fengslet, og delvis at han i sine siste år var svært syk. Ifølge Morris (1994) må de tekstene som er skrevet av medlemmene i Bakhtin-sirkelen i hovedsak tilskrives Bakhtin selv om de er gitt ut under et annet navn.

forhåndsdefinerte eller nøytrale byggestener i dette samspillet, men bærere av et *meningspotensial*, ressurser som har sprunget ut av menneskelig aktivitet. Når ord brukes innenfor en gitt kontekst, er det altså et sett av mulige fortolkninger knyttet til dem, og det understrekes hos både Rommetveit og Bakhtin at det er gjennom *forhandling* at disse kollektive valgene gjøres.

Gjennom verbal samhandling med erfarne sykepleiere og medstudenter, vil ordene få meningsinnhold for studentene ved at de brukes innenfor denne konteksten. Det finnes imidlertid ikke noe tegn som ”beholder en spesifikk betydning” i det øyeblikket man har tilført det en mening (Vološinov 1929, s. 50). Betydning er alltid resultat av den verbale forhandlingen mellom mennesker innenfor en gitt situasjon. Hver gang en ny situasjon etableres, vil ny mening forhandles frem. Samtidig vil de aller fleste ytringer ha ”spor av det allerede sagte” (op.cit.), og slik knytter ordene – som de viktigste av alle de kulturelle ressursene – forbindelser til en rekke andre sosiale kontekster i overlappende kulturer. I neste kapittel vil jeg trekke frem *samtalesjangere og sosiale språk* som analytiske begreper i lys av dette.⁶²

Språkets mening innebærer både *personers bruk* av det, *den spesifikke samhandlingssituasjonen* der de språklige ytringene utspiller seg, og den historiske og kulturelle konteksten der de er utviklet. Disse ”sfærene” kan ikke skilles fra hverandre, men må betraktes som et hele (Vološinov 1929). Dette bringer meg tilbake til den sammenvevingen av epistemologi og ontologi som jeg understreket i begynnelsen av dette kapittelet,⁶³ dessuten må det sees i sammenheng med ulike dimensjoner ved kontekst.⁶⁴ Denne sammenvevingen understrekes ytterligere gjennom det dialogiske perspektivet. Skillene mellom individuell læring og kollektiv læring blir utydelige, og det samme gjør skillet mellom det ytre og det indre: Kunnskap er konstruksjoner som formes i interaksjon *mellom* mennesker og *i* mennesker.

The individual consciousness is a social-ideological fact (...) No cultural sign, once taken in and given meaning, remains in isolation: it becomes part of the unity of the verbal access to find verbal access to it (Vološinov/Bakhtin 1929, s. 52).

Vi kan aldri se oss selv som et hele uten forholdet til den andre, det er ved å avsløre seg overfor den andre og ved å være i kommunikasjon at selvbevissthet skapes, hevder Vološinov (1929), og

⁶² se 5.1.3.

⁶³ se 4.1.

⁶⁴ se 4.2.

igjen understrekes viktigheten av at ulike personers holdninger og syn brytes mot hverandre for at ny innsikt skal kunne utvikles.

4.5 Kunnskap og læring

Kunnskap, slik termen anvendes i dette prosjektet, henspiller på den dynamiske relasjonen mellom mennesker i endring og en verden i endring (Barab et al. 2001). Kunnskap er dermed ikke en ontologisk substansiell sannhet som finnes i menneskers hoder (eller i bøker), ventende på å bli aktualisert gjennom kognitive prosesser (ibid., s. 66). Termen beskriver derimot et *potensial for å handle på bestemte måter*. Kunnskap henspiller på *dynamisk aktivitet* i rike læringsomgivelser. Kunnskap er distribuert på tvers av den som vet og hva som vites, og på tvers av tidsperioder og redskaper, den utvikles i møtet mellom kontekst og kontinuitet slik jeg var inne på tidligere.

Det er fem karakteristika som kjennetegner denne måten å forstå kunnskap på (ibid., s. 66).

Kunnskap:

1. refererer til en aktivitet – ikke en ting
2. er alltid kontekstualisert – ikke abstrakt
3. er konstruert gjennom en gjensidig prosess mellom individuell tenkning og kontekstuell interaksjon – ikke objektivt definert eller subjektivt skapt
4. refererer til funksjonelle relasjoner – ikke objektive sannheter
5. har historiske dimensjoner

I de fem punktene ligger det som premiss at kunnskap ikke eies av personer. Kunnskap er distribuerte *handlinger* som eksisterer i en flyt av aktivitet, og som involverer interagerende personer i funksjonelle og målrettede aktiviteter som spenner over tid. Sosiale, fysiske og intellektuelle ressurser av ulike slag er en integrert del av kunnskapen.

Den individuelle dimensjonen ved læringsprosessen har foreløpig bare delvis blitt belyst. Jeg har flere ganger understreket at å utvikle kunnskap på individuelt nivå henspiller på individets økende potensial for å bygge og transformere relasjoner med verden (både materielle, psykologiske og sosiale sider ved den). Men selv om den individuelle dimensjonen alltid må forstås i lys av kontekst og samspill, har jeg også behov for en teoretisk inngang for å forstå studentenes personlige baner av deltakelse, som kan fremstå på svært ulike måter for personer i

sin kontekst. I det følgende vil jeg derfor gå nærmere inn på begrepene ”personlige baner av deltakelse” og ”appropriering”.

4.5.1 Personlige baner av deltakelse

Måten jeg anvender termen *personlig bane av deltakelse* på, er utviklet av Ole Dreier (1999). Begrepet bidrar til å belyse læring hos personer på en måte som faller godt sammen med de øvrige perspektivene som er trukket frem i kapittelet. Personer og deres utvikling innenfor bestemte strukturer er det som settes i fokus. Dreier er opptatt av hvordan kontekster konstitueres som sosiale praksiser på bestemte måter, og hvordan personer kobler sammen strukturer på tvers av ulike kontekster (Dreier 1999, s. 8). Når sykepleierstudentene deltar i ulike aktiviteter og grupperinger, deltar de i og bidrar til å konstituere de gjeldende strukturene. Ved at de flytter seg mellom ulike kontekster skapes det både indirekte og direkte forbindelser mellom dem, både for den personen det gjelder og for andre involverte.

Deltakelse kan defineres som at to eller flere personer i samme kontekst har *delt forståelse, orientering og koordinering av sine handlinger* (op.cit., s. 12). For å kunne inngå i et samspill med andre og oppnå delt forståelse med dem er det ifølge Dreier en forutsetning at deltakerne har en grunnleggende forståelse av andre, eller som Dreier benevner det, at de kan *ta den andres lokalisering* (ibid.). Personlig forståelse har dermed en interpersonlig dimensjon som muliggjøres av evnen til å sette seg selv i den andres sted. Deltakerne transformerer sin egen lokalisering til den andres og motsatt. Denne transformasjonen er det vi hele tiden foretar i møtet med andre mennesker: *transformasjon mellom ulike lokaliseringer*. Innenfor fellesskapet brytes ulike posisjoner og lokaliseringer mot hverandre. Ulike deltakeres posisjon i den kontekstuelle praksisen utløser spenninger og motsetninger, og det er i dette dynamiske samspillet at *personlige perspektiv distribueres* og at ny innsikt skapes. Både fellesskapet og deltakerne i det lærer. Og la meg enda en gang understreke at ulike sosiale praksiser krever ulik form for deltakelse.

Deltakelse og identitet er i dette perspektivet nært forbundet med hverandre. Identitet forstås som noe distinktiert annet enn et robust og helhetlig sett av trekk ved en persons væremåte, det er snarere *noe som varierer med ulike kontekster, noe dynamisk som tilpasser seg, bidrar og påvirker og påvirkes i ulike kontekster på ulike måter*.

Et sentralt poeng hos Dreier er nettopp at dialog mellom mennesker mer enn noe annet bidrar til å *skape indre dialog eller refleksjon*. Det som i særlig grad gjør det mulig for personer å bidra i den interaktive dynamikken, er deres refleksjon. Den kollektive og den individuelle kunnskapsutviklingen bringes dermed fremover som deler av samme prosess. Dette poenget hos Dreier faller godt sammen med det dialogiske perspektivet.

En students deltakelse i en bestemt kontekst vil alltid være *unik*, men samtidig vil det alltid være sammenhenger mellom det studentene erfarer her og nå og det de har erfart i andre kontekster. Ulike sosiale sammenhenger er *interrelatert i strukturer hos personer*, og det er dette som her benevnes som *personlige baner av deltakelse*: en persons unike måte å etablere strukturer for deltakelse på grunnlag av sine kontekstuelle erfaringer og å skape forbindelse mellom dem på. Deltakerbaner skapes gjennom hele livet; når personer beveger seg fra kontekst til kontekst, *endres deres strukturer på måter som har personlig relevans*. Det innebærer at vi integrerer de sosiale erfaringene på en måte som glir meningsfullt inn i vår læringsbane.⁶⁵ Denne tilnærmingen til læring understreker den klare forbindelsen mellom sosiale og individuelle kunnskapskonstruksjoner, mellom kulturelt utviklede artefakter og mer lokalt utviklede forståelser og anvendelser av dem. Igjen; læring henspiller på at det foregår en *transformasjon* mellom sosiale forhandlinger og individuelle refleksjoner. Vår personlige kunnskap er dermed i vedvarende endring, den tilpasser seg, påvirkes og påvirker på ulike måter i ulike kontekster. Ifølge Dreier er det imidlertid rimelig å anta at strukturene forblir de samme så lenge personen befinner seg innenfor den samme lokaliseringen.

Det dynamiske samspillet som er beskrevet ovenfor og den personlige læringen som er en del av dette, kan selvfølgelig både fremme og komplisere studenters forståelse av for eksempel sykepleieteori. Dette vil jeg komme tilbake til senere. Spørsmålet om hvordan mediert handling transformerer kunnskap hos personer, var et sentralt poeng i Vygotskijs forfatterskap, og det er dette Wertsch (1988) refererer til i sitatet nedenfor. Ved å delta i sosiale praksiser og ta i bruk nye psykologiske redskaper og prosedyrer, endres de individuelle kunnskapsstrukturene, hevdes det. Igjen understrekes sammenhengen mellom utviklingen av menneskeheten (fylogenesen), den sosiokulturelle utviklingen og utviklingen på individnivå (ontogenesen). Forbindelsesleddet mellom de ulike nivåene er *medierte midler* som inngår i denne ”flyten og strukturen av mediert aktivitet”:

⁶⁵ Læringsbane og personlig bane av deltakelse brukes her som synonymer.

One way of understanding the various ways in which the introduction of a new cultural tool “alters the entire flow and structure” of mediated action is to consider what happens in the different “genetic domains” of phylogenesis, sociocultural history and microgenesis (Wertsch 1988, s. 43).

Når et nytt medierende middel introduseres for en person, en sosial gruppering eller en kultur, skapes det en *ubalanse* i den systemiske organiseringen av mediert handling, hevder Wertsch. Denne ubalansen skaper endring på flere områder, ett av disse områdene er personlige begrepsstrukturer. Vygotskijs teoretisering over forholdet mellom vitenskapelige begreper og hverdagsbegreper kan bidra til å nyansere dette.

4.5.2 Forholdet mellom hverdagsspråk og faglige begreper

Vygotskijs teori om hverdagsspråk og fagterminologi, eller *spontane* og *vitenskapelige*⁶⁶ begreper, vil jeg anvende for å nyansere hvordan sykepleierstudentene møter ulike begreper, og hvordan det forhandles om betydningen av dem. De to begrepsformene er representert på ulike måter i studentenes tenkning (Vygotskij 2001, s. 146).⁶⁷ Prosessen med å tilegne seg vitenskapelige begreper går langt utover grensene for den lærendes umiddelbare erfaring. De to kategoriene av begreper må utvikle seg forskjellig, og de fungerer forskjellig, men samtidig vil disse to prosessene av begrepsdannelse påvirke hverandre (s. 147). Vygotskij omtaler ethvert begrep som *en del av et system* (s. 154), og tar avstand fra en generalisert begrepsforståelse som tilhører personens indre som sådan. ”Hvis bevisstgjøring betyr generalisering, betyr generalisering på sin side dannelse av et overordnet begrep som omfatter det gitte begrepet som et særtilfelle” (s. 154). Tilegnelsen av faglige begreper *medieres* med andre ord av de hverdagsbegrepene som personen har tilegnet seg. I dette ligger det en antakelse om at sykepleierstudentenes mulighet for å gripe dybden ved et faglig begrep forutsetter en rekke underordnede begreper. Disse inngår i et *hierarki av begreper* og fungerer på forskjellige generaliseringsnivåer. Ethvert begrep settes altså inn i et *relasjonssystem* som springer ut av praktiske erfaringer og uttryksmåter på den ene siden og vitenskapelige begreper på den andre.

Et viktig poeng i det som sies ovenfor, er at de faglige begrepene *ikke* fortrenger hverdagsbegrepene. Faglige begreper forutsetter tvert imot at det eksisterer en rik og forholdsvis høyt utviklet erfaringsbasert begrepsverden (Vygotskij 2001, s. 155). De spontane begrepene utvikler seg *nedenfra og oppover*, mens de vitenskapelige utvikler seg *ovenfra og nedover*, til et

⁶⁶ Jeg benytter vitenskapelige og faglige begreper som uttrykk for det samme i denne teksten.

⁶⁷ Dette er en teoretisk betraktning som det er interessant å se i sammenheng med Wartofskys teori om ulike representasjonsformer.

mer elementært og konkret nivå (op.cit.). Starten på et spontant begrep kan vanligvis spores til et direkte møte med en konkret situasjon, mens et vitenskapelig begrep er en representasjon for et primærartefakt. Selv om de to prosessene utvikler seg i motsatte retninger, er de tett forbundet med hverandre. ”Når et dagligdags begrep baner seg vei oppover, baner det samtidig vei for det vitenskapelige begrepet og dets utvikling eller *omforming* nedover. Begrepets mer elementære sider er det som gir forståelsen 'kjøtt, blod og vitalitet’” (2001, s. 171). Hverdagsbegrepene er nødvendige ressurser for en fullstendig begrepsforståelse. Vitenskapelige begreper skaper på sin side strukturer for den ”oppadgående utviklingen” (op.cit.). Hverdagsbegrepene utvikles ved hjelp av de faglige termene i retning av mer finmaskede, bevisste og helhetlige begrepssystemer. ”Vitenskapelige begreper vokser nedover med hjelp av spontane begreper, spontane begreper vokser oppover med hjelp av vitenskapelige begreper” (op.cit.). Det er altså ikke snakk om noen lineær bevegelse fra hverdagsbegreper og til de vitenskapelige, det er en kontinuerlig dynamisk relasjon som Vygotskij beskriver her.

4.5.3 Appropriering og mestring

Et spørsmål av overordnet interesse for meg i dette prosjektet er hva som kjennetegner sykepleierstudentenes læringsarbeid når de tar i bruk mappe som artefakt. I denne sammenheng finner jeg det relevant å bringe inn distinksjonen mellom ”mastery” og ”appropriation”, her oversatt med *mestring* og *appropriering* (Wertsch 1998). I boken *Mind as action* som kom i 1998, problematiserer Wertsch internalisering som begrep⁶⁸ og påpeker at det ofte blir brukt som en abstrakt forklaring på hvordan det sosiale transformeres til å bli en del av personers individuelle kunnskapskonstruksjoner (Wertsch 1998, s. 46). En slik forståelse av internalisering står i et motsetningsforhold til den ikke-dualistiske forståelsen av kunnskap og læring som er lagt til grunn for denne avhandlingen.⁶⁹ Slik jeg flere ganger har understreket: Individuelle kunnskapskonstruksjoner slutter aldri å være dialogiske. Personlige baner av deltakelse medieres alltid av ressurser i omgivelsene, og de vedvarer hele livet. Wertsch argumenterer for at det finnes en rekke ulike variasjoner av internalisering som må forstås på ulike måter i lys av kontekstuelle forhold. Når Wertsch har valgt å bruke termen ”appropriation”, er det fordi han mener at den ligger så nært opp til Bakhtins russiskspråklige bruk av termen som mulig.

Rather than thinking of internalization as a construct that can be abstractly defined and then applied to concrete examples, I would argue that it is more appropriate to view it as a term whose definition is

⁶⁸ Internalisering kommer fra Vygotskijs forfatterskap (Vygotskij 1978).

⁶⁹ Se 4.1..

closely bound up with particular phenomena and examples, and thus a term that takes on a variety of interpretations (ibid., s. 48).

Wertsch gjennomførte flere studier i Estland i perioden like etter at russiske styresmakter hadde trukket seg ut (Wertsch 1998, Wertsch og Tulviste 1994, Tulviste 1994). I disse studiene var forskerne opptatt av *hva* elevene lærte om Estlands historie i perioden med russisk styre. Resultatene er kanskje ikke så overraskende. De offisielle narrativene (som man kunne finne i læremateriell utarbeidet av russiske myndigheter i tillegg til det som ble presentert gjennom sentrale medier) skilte seg vesentlig fra de narrativene som tilhørte mer lokale kontekster. Termen *mestring* refererer her til hvordan personer ”bruker medierende midler med letthet” (Wertsch 1998, s. 50), slik russiske skolebarn kjente til og kunne redegjøre for de offisielle versjonene av historien når de for eksempel besvarte skoleprøver. *Mestring* henspiller altså på at man behersker noe og vet ”hvordan det skal gjøres”.

Termen *appropriering* henspiller på sin side på en prosess “of taking something that belongs to others and making it one’s own” (ibid., s. 53). De estlandske elevene mestret de offisielle narrativene, men de approprierte dem ikke i den forstand at de betraktet dem som noe som hadde relevans for deres personlige kunnskap. De fortellingene som ble fortalt i mer private fora, var anekdotiske og fragmenterte, og det var disse narrativene elevene approprierte og følte seg emosjonelt berørt av. Teoretisk sett henspiller de to termene altså på to distinkt forskjellige former for *læring*.

Det må understrekes at ”å gjøre noe til sitt eget” ikke henspiller på en forståelse av kognitive strukturer som et rent individuelt fenomen. Slik Bakhtin benytter talemåten ”ones own” er den uadskillelig forbundet med ”otherness”(ibid., s. 54). Det å formulere en ytring involverer med nødvendighet en prosess av å appropriere andres ord og gjøre dem – i hvert fall delvis – til sine egne.

The word in language is half someone’s else’s. It becomes “one’s own” only when the speakers populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people’s mouths, in other peoples contexts, serving other peoples intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own. (...) Language is not a neutral medium that passes freely and easily into the private property of the speakers’s intentions; it is populated – overpopulated – with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one’s own intentions and accents, is a difficult and complicated process (Bakhtin 1981, s. 293–294, gjengitt i Wertsch 1998, s. 54).

Når vi ”kjøper oss inn i” andres ord og talemåter, tilhører ordene delvis noen andre, men den som bruker dem må selv tillegge ordene sine egne intensjoner og sin aksent. Brukeren må ”tvinge” ytringen til å henge sammen med de intensjonene hun har med den. På denne måten understreker Bakhtin personers muligheter til å *hevde egne intensjoner*.

Et annet aspekt ved appropriering som understrekes i sitatet ovenfor, er at appropriering nesten alltid er forbundet med en form for *motstand*. I prosessen med å appropriere ord og talemåter er det sjelden slik at de approprieres ”glatt og friksjonsfritt” (s. 55). Når vi formulerer en ytring (og særlig i de situasjoner der vi prøver ut redskaper som er nye for oss), må vi ”kjøpe oss inn i” et sett av eksisterende lingvistiske termer og kategorier. Ved å velge visse ord og talemåter velger vi samtidig ”terministic screens” (op.cit.), dette forstår jeg som underliggende verdier, metaforer og tradisjoner som knytter seg til disse bestemte måtene å bruke språket på. Et av poengene fra kapittel 2 kan illustrere dette. Jeg påpekte der at det teoretiske fundamentet bak forskningsstudier på mappevurdering ofte uttrykkes mer implisitt enn eksplisitt. I det ligger det at begreper som refleksjon, kognisjon, metakognisjon eller motivasjon anvendes uten at de ledsages av eksplisitte forklaringer av hva man legger i dem. Dette i seg selv, i tillegg til måten ordene inngår i setningene på, gjør det naturlig å spore begrepsbruken tilbake til en kognitiv tradisjon. Forfatterne har – slik jeg leser tekstene – ved å velge visse termer fremfor andre, ”kjøpt seg inn” i den tradisjonen der disse begrepene har sin opprinnelse.

Både mestring og appropriering henspiller altså på personers ferdigheter og evne til å bruke bestemte redskaper. Det må imidlertid understrekes at disse ulike formene for ”internalisering” er forbundet med hverandre. Appropriering henger nesten alltid sammen med mestring på en eller annen måte. I noen tilfeller vil høyt eller lavt nivå av mestring korrelere med høyt eller lavt nivå av appropriering (s. 57). En kan for eksempel tenke seg at det kan være tilfellet når sykepleierstudentene skal lære prosedyrer som å sette sprøyter eller å skrive pleieplaner. Når studenten virkelig behersker de handlemåtene som hører med til å sette en sprøyte, og har fått en del trening, er det sannsynlig at han eller hun også approprierer det. I andre tilfeller kan ferdigheter i å anvende bestemte redskaper være på et høyt nivå, mens det er lavt nivå av appropriering. Et eksempel kan være at studenten bruker begrepet ”sosiologisk perspektiv” som inngang til å beskrive tiltak mot mobbing i skolen, uten egentlig å ha forstått hva begrepet betyr. Mestring og appropriering kan også være distinkt atskilte former for ”internalisering” slik eksemplet med skoleelevene fra Estonia illustrerer. I tilfeller der personer har høy grad av mestring, men ikke approprierer redskapene, er det oftest konflikt eller motstand inne i bildet (s.

57). Et nærliggende eksempel å trekke frem her er studenter som handler eller skriver på måter som de (av ulike grunner) avviser, men likevel anvender å få godt resultat på eksamen (Habib og Wittek *in press*). Dette er en interessant innfallsvinkel for analysearbeidet som jeg vil vende tilbake til senere. Når motstand vokser seg tilstrekkelig stor, kan en person ifølge Wertsch komme til et punkt der det av ulike grunner blir umulig for vedkommende å utføre den medierte handlingen i det hele tatt.

”Læring” er i lys av det som er trukket frem i dette kapitlet en del av en større menneskelig aktivitet. Læring er alltid vevd sammen med relasjoner til andre personer og samfunn, de redskapene som er tilgjengelige og den innsikt og de forslag til anvendelsesmuligheter som ligger nedfelt i disse. Individuell læring kan i oppsummeres som *transformasjon av mediert handling* (Wertsch 1988, s. 42). I kapittel 2 foreslo jeg en fremstilling av mappe som pedagogisk redskap som tre fremtredelsesformer. Jeg pekte ut den andre av de tre, mappe som struktur for aktivitet, som den fremtredelsesformen som jeg vil rette forkuset mot i denne undersøkelsen. I kapittel 4 har jeg redegjort for det epistemologiske og det teoretiske perspektivet jeg vil legge til grunn for den empiriske studien. I neste kapittel vil jeg vise hvordan jeg vil anvende det teoretiske perspektivet som her er bygget opp, for analytiske formål.

Kapittel 5 Analytiske begreper

I dette kapitlet vil jeg konkretisere det teoretiske perspektivet ved å utlede et knippe begreper for det analytiske arbeidet. *Mediert handling* er enheten for analyse i prosjektet. Mappe som redskap for læring og vurdering peker inn i en svært intrikat vev av aktivitet, der en rekke fysiske og diskursive redskaper anvendes og kobles sammen gjennom studiegruppens interaksjon. Språk og språkbruk vil for eksempel være et avgjørende diskursivt redskap i alle de aktivitetene som studentene engasjerer seg i. Datamaskiner er et annet eksempel på redskaper som brukes av studentene for kommunikasjon, informasjonssøk og skriving daglig. Mappen som artefakt er ikke et ferdig definert redskap, det gjennomgår hele tiden en prosess av konstruksjon og rekonstruksjon, en prosess som drives av spenninger og interaksjon mellom mennesker og ulike ressurser innenfor sykepleierstudentenes utdanningskultur. Mappen som artefakt er dermed ikke noe som kan forstås som noe lukket eller statisk, men et dynamisk hjelpemiddel som medierer aktivitet og læring, og som selv endres og redefineres av interaksjon og spenninger mellom personer og ressurser som inngår i aktiviteten. Det som konstituerer mappe som artefakt i praksis,⁷⁰ er dynamikk og spenninger mellom ulike diskursive og praktiske redskaper som iverksettes av samhandlende personer. Dette innebærer at det er selve *interaksjonen* og *deltakelsen*⁷¹ i de aktivitetene som er knyttet til arbeidet med mappene, jeg må undersøke. Mer konkret vil jeg se på hva gruppene tematisk sett er opptatt av, hvilke ressurser de anvender, hvordan de anvender dem og hva som kjennetegner forhandlingen innad i gruppene. Dette vil også gi meg inngang til å analysere studentenes *personlige baner av deltakelse* i forhold til det teoretiske perspektivet som ble trukket opp i foregående kapittel.⁷²

For igjen å trekke en forbindelse tilbake til *Ulike fremtredelsesformer av mappe som pedagogisk redskap* (se 2.1.3), er det *den andre* av de tre fremtredelsesformene jeg nå etablerer en tilnæringsmåte til (*mappe som struktur for aktivitet*), og i noen grad den tredje (*mappe som struktur for ny kunnskap*). Analysene vil foregå på tre ulike nivåer: *interaksjon*, *individuell læring* og *praksis*. Kapitlet er strukturert etter disse nivåene, men på enkelte punkter vil det være overlappinger.

⁷⁰ Jeg viser da til den andre av de tre fremtredelsesformene, prenetert under 2.1.3.

⁷¹ Deltakelse har tidligere blitt definert som delt forståelse, koordinering og orientering av handlinger innenfor et praksisfellesskap.

⁷² Læring har jeg tidligere definert som en persons (eller et praksisfellesskaps) økende potensial for å bygge og transformere relasjoner med verden (både de materielle, de psykologiske og de sosiale sidene ved den).

5.1 Analysebegreper på interaksjonsnivå

Interaksjon henspiller i dette prosjektet på de *forhandlinger* som finner sted innad i to studiegrupper,⁷³ og hvordan ulike ressurser⁷⁴ inngår i disse. Mitt inntak til å studere denne medierte handlingen er primært *dialogene* som utspiller seg i de to studiegruppene. De dialogutdragene som jeg senere vil plukke ut som (del-)episoder, vil bli analysert på detaljert nivå,⁷⁵ og nedenfor redegjør jeg for de begrepene jeg vil anvende i denne sammenheng.

5.1.1 "Topic space", utvekslinger og replikker

En **ytring** vil slik jeg redegjorde for i foregående kapittel, alltid stå i forhold til andre ytringer. Den er avhengig av både det som kommer før og det som kommer etter. Ytringer kan gjøres verbalt, men kan også skje i form av refleksjon eller *indre tale*,⁷⁶ som er en taus, indre, toveis interaksjon mellom subjektet og det sosiale (Vološinov 1929). Det som bringer sammen disse to nivåene (det individuelle og det sosiale), er *tegnet som artefakt*.⁷⁷ Når kulturens deltakere tar språket i bruk, foredles, tilpasses og videreutvikles denne kulturelle ressursen. Både tegnet i seg selv og det samspillet og den meningskonstruksjonen det stimulerer (en rekke handlinger, reaksjoner og nye tegn) *oppstår i det sosiale rom* (Morris 1994, s. 49). Tegnet har riktignok en materiell og objektiv natur som er grunnlagt i en ekstern virkelighet, men tegnets eksistens og betydningen av det gjøres bare mulig gjennom sosialt organiserte individer, slik jeg redegjorde for i kapittel 4.

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med å velge ut episoder og delepisoder, på hvilke måter jeg har analysert disse og hvilke hensikter jeg har hatt. Her redegjør jeg for de begrepene og de karakteristikkene jeg benytter for å analysere interaksjonen mellom personer spesielt. De fleste (del-)episodene består hovedsakelig av *utvekslinger* som innebærer at to eller flere personer i fellesskap etablerer et tema eller emne gjennom interaksjon (Linell 1998). Emnet for samtalen er ikke bestemt på forhånd, men etableres gjennom et dynamisk forløp ved at deltakerne bidrar med sin fortolkning og innsikt. Linell bruker termen "*topic space*"⁷⁸ om hvordan et tema eller en delt forståelse utvikles (ibid., s. 193). Det er naturlig å forstå dette i sammenheng med termen *personlig bane av deltakelse* som

⁷³ Se dialogisme, 4.4.

⁷⁴ Se mediering og aktivitet, 4.1.2.

⁷⁵ Se 6.4.2.

⁷⁶ Se 5.2.2.

⁷⁷ Se 4.3.2.

⁷⁸ Det har ikke lyktes meg å finne en god oversettelse til norsk her, så jeg bruker den engelske termen.

jeg tidligere har introdusert (personlig kunnskap som unike sammenkoblinger av sosiale erfaringer⁷⁹). Deltakerne skaper også en felles kontekstuell deltakelsesbane gjennom sine utvekslinger. Noen ytringer blir imidlertid *ikke* tatt opp i dialogen, de vies ingen oppmerksomhet eller de blir bevisst ignorert. Det sentrale poenget er her at ”topic space” er noe som skapes underveis, og ikke er definert i forkant av samhandlingen. I analysen av episoder og delepisoder vil jeg se *hva som kjennetegner utvekslingene i gruppa, og hva som kjennetegner utviklingen av ”topic space”*. De enkelte bidragene i utvekslingene er *replikker* som kan deles inn i tre hovedtyper: *Initiativ, respons og oppfølginger* (Wells 1999, s. 236–237, Linell og Gustavsson 1987). Det må understrekes at jeg ikke har til hensikt å gjøre detaljerte analyser av samtale. Transkripsjonene er ikke gjort på et detaljeringsnivå som gjør det mulig, og jeg har heller ikke behov for denne typen analyse for å undersøke *mediert handling* i studiegruppene. Som *en del* av næranalysen vil jeg imidlertid se etter følgende aspekter:

For det første vil jeg se etter eventuell *dominans*. Den kan komme til uttrykk ved at enkelte personer har ordet mer enn de øvrige deltakerne, eller ved at enkelte er mer pågående enn andre hva angår å *ta initiativ*. Det er også interessant å se på hvordan initiativene formuleres. De kan ytres på måter som er svært *befordrende* (”Hva mener du om dette?”), slik at bestemte typer av respons fra de øvrige deltakerne kreves. De kan også være av mer *oppmuntrende* karakter, og be om bestemte responser på mer forsiktige måter (”Er det noen som kunne tenke seg å skrive om pleieplaner?”). Initiativ kan imidlertid også ha form av ren *informasjon*, slik at det er helt opp til de andre deltakerne hvordan de vil respondere.

Forholdet mellom initiativ og respons kan gi meg informasjon om *fremdriften i dialogen, grad av engasjement og intensitet*. Responser kan som nevnt være både verbale og ikke verbale. I analysen har jeg imidlertid først og fremst forholdt meg til det som uttrykkes verbalt, men jeg har også notert ikke-verbale uttrykk i feltnotatene. Responser kan være rene svar på initiativ, eller de kan bekrefte eller avkrefte det som ble sagt på ulike måter. Hvor mange som engasjerer seg i utvekslingene, og hvordan ordet er fordelt, gir grunnlag for å beskrive mønstre ved deltakelse og involvering. Hvordan replikkene ytres er et annet interessant trekk. Tempo i replikkskiftene og omfanget av avbrytelser gir også indikationer på fremdrift, engasjement og intensitet.

⁷⁹ Se 4.5.1.

En tredje replikktype som er særlig interessant i analysen, er *oppfølginger*. Dette er replikker som ikke bare er en respons til den foregående ytringen, men også tilfører nye opplysninger eller spørsmål. Wells skiller mellom ulike typer av oppfølginger (ibid., s. 246). Med utgangspunkt i disse vil jeg i analysen se etter tre typer av oppfølginger: *korrigerende*, *evaluerende* og *befordrende*.⁸⁰

Korrigerende henspiller på oppfølginger som irttesetter noe ved den forrige ytringen. *Evaluerende* oppfølginger er av mer prinsipiell karakter, og gir en vurdering av det som har blitt sagt som rett eller galt, relevant eller ikke relevant, bra eller dårlig. Stor grad av korrigerende og evaluerende oppfølginger kan være en indikator på at noen i gruppa dominerer, men det kan også være en indikator på grad av trygghet og aksept for å ”prøve seg”. På den annen side kan det også være uttrykk for stor intensitet og høyt engasjement i dialogene. *Fravær* av denne typen replikker kan bety at interaksjonen er preget av symmetri og balanse blant deltakerne, men kan også indikere utrygghet eller mangel på engasjement. For å kunne gjøre en tolkning av ulike muligheter må jeg se denne delen av analysen i forhold til datamaterialet samlet sett. En tredje type oppfølging vil jeg benevne som *befordrende*. Dette er oppfølginger som bringer inn nye elementer eller spørsmål i dialogen på måter som direkte oppfordrer nye innspill fra de øvrige deltakerne: ”... men hva mener du egentlig med sosiologisk perspektiv?”. (Grad av denne typen oppfølginger vil kunne være en indikator på samtalestil (Tannen 1984, gjengitt i Svennvg 1997, s. 56–57)). De trekkene ved samtalestilen som jeg vil se etter er grad av **problematisering, konfrontasjon, engasjement, nyansering og involvering**.⁸¹ Dersom slike replikker forekommer svært sjelden, kan det for eksempel være et uttrykk for at man er mer opptatt av å ”bevare den gode tonen” enn å utforske sykepleiefaglige problemstillinger. Igjen må det understrekes at karakteristikkene av interaksjon i de to gruppene må ses i sammenheng med andre typer av data.

Ved å se etter mønstre i typer av oppfølginger og hvordan disse mønstrene endrer seg gjennom perioden, vil jeg kunne gi enkle karakteristikk av interaksjon mellom personer slik jeg har vist ovenfor. Disse mønstrene vil det være interessant å se i forhold til det jeg tidligere har omtalt som *transformasjon i lokalisering*, distribuering av *personlig innsikt* og *refleksjon*⁸² (som er sentrale begeper i min forståelse av læring). I lys av dialogismeperpektivet er det rimelig å anta

⁸⁰ Disse er formulert av meg etter inspirasjon fra Wells behandling av ulike former for ”follow-ups”.

⁸¹ Disse begrepene har jeg funnet frem til selv, med inspirasjon fra Tannen/Svennvg (1997).

⁸² Se 4.5.1.

at høy grad av intensitet, engasjement, konfrontasjon og utfordring i særlig grad vil bidra til å stimulere læring.

Karakteristikkene av interaksjon må også undersøkes i relasjon til de ”topic spaces” som utvikles gjennom interaksjonen, og hvilke ressurser som inngår i aktiviteten. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er: Hvordan fremstår vitenskapelige begreper og hverdagsbegreper,⁸³ og i hvilken grad og på hvilke måter utforskes disse begrepsformene i forhold til hverandre?

5.1.2 Forhandlingen om motiv

I analysen vil jeg se spesifikt etter hvilke redskaper som inngår i interaksjonen. I lys av den forståelsen av kontekstbegrepet som jeg introduserte tidligere,⁸⁴ velger jeg å omtale disse som *ressurser* som er dynamiske og foranderlige. En del av de strukturene som utvikler seg er *konvensjoner* for samspill. Jeg tenker da på de ”spillereglene” som utvikler seg gjennom interaksjonen, og som de agerende bidrar til å skape, men også må tilpasse sine bidrag i forhold til. Nedenfor vil jeg utdype hvordan jeg forstår etablering av konvensjoner. I analysen vil jeg se etter både hvordan konvensjoner etableres og hvordan deltakerne forholder seg til dem.

Når en samhandlingssituasjon finner sted, *oppmuntres spesielle praksiser* som deltakerne vil oppfatte som ”a set of assumptions about appropriate roles, goals, and means used by the participants in that setting” (Wertsch 1985, s. 212). Konteksten i seg selv tilbyr altså deltakerne strukturer og ressurser som peker i retning av visse handle- og tenkemåter, men avgrenser seg fra andre. Hvordan kommer deltakerne frem til slike konvensjoner? Wertsch forklarer dette på en måte som er relevant for dette prosjektet, ved å beskrive det som en *forhandling om ulike motiv*. Motiv forstås da som *nærmere spesifikasjoner av hvordan det er formålstjenlig å gå frem*; ideer om hvilket utbytte som ligger implisitt i aktiviteten. Ulike deltakere har ulik forståelse av hvilke motiv som bør prioriteres og hvilke som bør tones ned. Hvilke motiv som blir styrende for praksis, er ifølge Wertsch resultatet av kompliserte forhandlinger:

The motive that is involved in a particular activity setting specifies what is to be maximized in that setting. By maximizing one goal, one set of behaviours, and the like over others, the motive also determines what will be given up if need be in order to accomplish something else (Wertsch 1985, s. 212).

⁸³ Se 4.3.2.

⁸⁴ Se 4.2.

Forhandlingen om hvilke motiv som skal stå i sentrum for interaksjonen, er det naturlig å koble sammen med termen “topic space” slik den ble definert ovenfor. Med tanke på analysen vil jeg se etter personer som eventuelt dominerer i forhandlingene om motiv. Dessuten vil jeg se på ressurser som anvendes og hvordan forholdet mellom de ulike ressursene fremstår. Er det mønstre i dette? Endrer det seg gjennom perioden?

Innenfor den sosiokulturelle teoritradisjonen finnes det ulike teorier om hvordan konvensjoner og strukturer for samhandling etableres. Sarason er en av dem som vektlegger *deltakernes* potensial for å skape sine egne konvensjoner når de etablerer et praksisfellesskap (1972, gjengitt i Grossman et al. 1999). Det som vektlegges hos ham, er hvordan en interaksjonssituasjon *skapes*. Involverte personers *forhandling* og *innsats* er avgjørende i prosessen med å etablere konvensjoner. Den primære hensikten til de involverte personene vil ifølge Sarason være å *ta vare på relasjonen* mellom dem. Disse relasjonene kan selvsagt være av både formell, faglig og privat karakter, også når utgangspunktet for at de dannes er institusjonalisert utdanning.

Wertsch understreker noe sterkere enn Sarason hvordan eksisterende praksis og tilhørende artefakter utrunder og *begrenser* praksisfellesskapets interaksjon (Wertsch 1998). Det som er særlig interessant i hans tilnærming, er hvordan tidligere sosiale erfaringer i form av *samtalesjangere* og *sosiale språk* inngår som sentrale ressurser når konvensjoner for en kontekst etableres, noe jeg vil vende tilbake til senere. Mens Sarason er mer opptatt av praksisfellesskapets kreative *muligheter* til å etablere og videreutvikle *sitt eget* sett av artefakter og konvensjoner, er Wertsch altså i større grad opptatt av praksisfellesskapets *begrensninger*. Dette bringer meg over til ordparet ”constraints and affordances”, som blir benyttet av flere forskere innenfor den sosiokulturelle tradisjonen. I min anvendelse av dem er det Wertsch jeg støtter meg til (1998). Forhandling om *motiv* må ses i nær sammenheng med hvilke *ressurser* som benyttes i studiegruppens aktivitet. Det er *måtene* de tas i bruk på og *hvordan* det forhandles om dem som avgjør på hvilke måter redskapet utrunder og begrenser konteksten. For å løfte dette opp på et mer prinsipielt nivå, vil jeg bruke det som inngang til å forstå hvordan mappe som artefakt medierer handling og samhandling i de to studiegruppene. ”The major point to be made here is that mediated action can undergo a fundamental transformation with the introduction of new mediational means” (Wertsch 1988, s. 45). Hvilke ressurser er det som benyttes mer konkret, og hvordan bidrar disse til endring i interaksjonen? Når gruppa forhandler seg frem til hvilke motiv som skal være sentrale i interaksjonen, etableres det konvensjoner og strukturer for den aktuelle samhandlingen. Deltakerne må forholde seg til disse, enten ved å

akseptere dem og appropriere dem, ved å utøve former for motstand mot dem eller ved å prøve å endre dem. I analysen vil jeg se etter tendenser som kan gi meg informasjon om nettopp dette.

Ofte vil et praksisfellesskap operere med sammensatte og kanskje til og med konkurrerende motiv (Grossman et al. 1999, s. 7), og spenning og dynamikk mellom dem vil prege samspillet i større eller mindre grad. *Noen* mål vil imidlertid fremtre som fellesskapets prioriteringer og bli av overordnet karakter. Disse overordnede siktemålene for deltakernes aktivitet vil nedfelle seg i bestemte ”baner” som oppmuntrer bestemte former for handling og tenkning, mens andre motiv blir motarbeidet (ibid.). I analysen av datamaterialet vil jeg, med utgangspunkt i denne forståelsen, forsøke å gripe kjennetegn ved de konvensjonene som utvikles i de to gruppene. Jeg vil også prøve å forstå hvordan disse forhandles frem, og hvordan de strukturerer aktivitet og læring for gruppa og deltakerne i den.

5.1.3 Dobbelt kontekstualitet og referensielle objekt

Hos Linell finner jeg begrepet ”dobbelt kontekstualitet”, som har relevans for mine analyser.

Each and every contribution to a dialogue gets interpreted partially on the basis of the sequentially prior contributions. (...) We can therefore say that elementary contributions to discourse are ”doubly contextual”, they are responsive to prior contexts and contribute to renewing contexts (Linell 1998, s. 71).

Dobbelt kontekstualitet henspiller på at de ytringer som spilles inn i interaksjonen, for det første må forstås i lys av den spesifikke konteksten og de strukturene som deltakerne støtter seg til. Disse er rettet mot en målsetning som ligger fremover i tid. For det andre henspiller termen ”dobbelt kontekstualitet” på at ytringer også alltid har en referanse til tidligere erfaringer, altså bakover i tid. Dette må forstås i lys av det jeg tidligere omtalte som *personlige baner av deltakelse*. Dette er definert som en base av sosiale, kulturelle og historiske erfaringer systematisert på en personlig måte.⁸⁵ Wersch konkretiserer denne basen av erfaringer på en måte som gjør den operasjonaliserbar for analytiske formål. Det er begrepet ”referensielle objekt” jeg sikter til, ideer og strukturer som vi har plukket med oss fra våre sosiale erfaringer, og som vi bringer inn i nye relasjoner gjennom våre personlige baner av deltakelse.

Wertsch fremhever to former for referensielle objekt som er av særlig betydning: *samtalengangere* og *sosiale språk* (Wertsch 1998, s. 76–78). Samtalengangere defineres som etablerte tale- og samhandlingsmåter som vi støtter oss til når vi deltar i en sosial sammenheng;

⁸⁵ Se 4.5.1.

ulike sett av kulturelle praksiser som ligger nedfelt i kulturen (ibid.). Wertsch tar utgangspunkt i Bakhtins teorier når han hevder at samhandlende personer på grunnlag av sin tidligere erfaring støtter seg til og velger blant etablerte *samtalingsjangere* når de formulerer og velger sine ytringer. Samtalingsjangere varierer over et stort spekter. Noen preges av svært stramme restriksjoner med hensyn til både innhold og form (for eksempel religiøse bønner eller spesielle hilsninger som kondolanse, gratulasjon, avskjed). Det kan også dreie seg om mer frie og kreative samtalingsjangere som ikke legger så sterke føringer for hvilke ytringer som er ”passende” og hvordan de fremføres (f.eks. fødselsdagsselskaper, møter eller fortrolige vennsamtaler). I sitatet nedenfor understrekes det hvordan ulike sjangere av denne typen fungerer som *strukturer* for oss når vi går inn i en ny interaksjon.

Speech genres organize our speech in almost the same way as grammatical forms do. We learn to cast our speech in generic forms and, when hearing others speech, we guess its genre from the very first words; we predict a certain length and a certain compositional structure; we foresee the end; that is, from the very beginning we have a sense of the speech whole, which is only later differentiated during the speech process (Bakhtin 1986, s. 78–79, gjengitt i Wertsch 1998, s. 75).

Mens samtalingsjangere er forbundet med *samtalingsituasjoner*, så er *sosiale språk* forbundet med *grupper av personer*. I praksis er samtalingsjangere og sosiale språk ofte sammenkoblet på komplisert vis. Språk knyttet til en profesjon eller et fagområde er et eksempel på en slik sammenkobling av ulike referensielle objekt (ibid.). En tredje type av referensielle objekt som her skal nevnes, er *narrativer*. Med narrativer sikter jeg til fortellinger som ligger i kulturen som ”common sense”, men det kan også være personlige narrativer som f.eks. fortellingen om seg selv som den som alltid har ønsket å bli sykepleier. Det sentrale i det som her er sagt, er at referensielle objekt fungerer som ressurser i aktiviteten, og at de spiller en viktig rolle i prosessen med å etablere konvensjoner, normer, spilleregler og begrepsmessige fortolkninger innad i de to studiegruppene. Ord og ytringer har, som jeg flere ganger har understreket, i seg et stort meningspotensial. Hvilken fortolkning som gjøres gyldig innenfor en gitt kontekst, avgjøres av de normative og regulerende kreftene eller de *konvensjonene* som etableres i et sosialt system. Enhver ytring tilpasser seg slike konvensjoner, og plasserer deltakerne i en tradisjon eller en gyldig diskurs. Enhver sjanger har tilhørende konvensjoner og artefakter, og når mennesker kommer sammen, vil de ta i bruk kjente kommunikasjonsmønstre. ”In all cases, a defining characteristic of speech communication is that they are associated with 'typical situations of speech communication, typical themes'” (s. 76, det siste har Wertsch hentet fra Bakhtin 1986, s. 79). Jeg vil også anvende ”referensielle objekt” for å forstå overføring eller mangel på overføring mellom kontekster og som en av flere innfallsvinkler til å forstå *ulike læringsbaner*.

Konflikt eller spenninger er et viktig moment i dialogiske prosesser (Bakhtin 1981). Som deltakere i et fellesskap vil man etter hvert ta visse konvensjoner og fortolkninger for gitt. Disse fungerer som tidligere nevnt som spilleregler for deltakerne i den aktuelle konteksten.⁸⁶ Det er først når man gjør kulturens grunnleggende antakelser, vaner og definisjoner til gjenstand for diskusjon og meningsbrytning, at kreative og nyskapende krefter forløses, ifølge Bakhtin. I lys av dette vil jeg gjøre nettopp meningsbrytning og intensitet i samtalen til *en* indikator i analysen.⁸⁷ ”*Heteroglossia*” er et begrep som brukes av Bakhtin for å beskrive den intrikate prosessen av forhandling om ytringers og konvensjoners gyldighet innad i en spesifikk kontekst (op.cit.). Han understreker at det er når meninger *brytes* mot hverandre, når de involverte personene går i dialog med andre ytringer, at læring skjer.

Sagt med Dreiers termer innebærer dette at transformasjon mellom ulike lokaliseringer stimuleres.⁸⁸ Gjennom heteroglossia optimaliseres ifølge Bakhtin mulighetene for at deltakerne approprierer den sosiale aktiviteten. Prosessen med å utvikle forståelse og mening knyttet til sykepleiefaglige begreper forutsetter i lys av dette at fortolkninger og synspunkter eksplisitt kommer i *motsetning* til hverandre. Det å *problematisere* det som tas for gitt, er dermed en viktig del av læring. Det er når det oppstår *spenninger* innenfor en kontekst og *ulike fortolkningsmuligheter* blir eksponert, at deltakerne går aktivt inn og forhandler om mening.

Every utterance participates in the ”unitary language”,⁸⁹ and in the same time partakes of social and historical heteroglossia (...) Such is the fleeting language of a day, of an epoch, a social group, a genre, a school and so forth. It is possible to give a concrete and detailed analysis of any utterance, once having exposed it as a contradiction-ridden, tension-filled unity of two embattled tendencies in the life of language (Bakhtin 1981, s. 75).

Mer konkrete spørsmål for analysen vil være: Hva diskuterer studentene når de samles? Hvordan forhandler gruppa seg frem til sine sett av konvensjoner, strukturer og ressurser? I hvilken grad gjøres grunnleggende normer ved gruppesamarbeidet til gjenstand for diskusjon? Hvordan fortoner forhandlinger om faglige begreper seg, og hvordan er forholdet mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper?⁹⁰ Hvordan kommer uenighet og meningsbrytning til uttrykk, og i så fall på hvilke måter og med hvilket etterspill?

⁸⁶ Se også 4.5.1.

⁸⁷ Se også 6.4.2.

⁸⁸ Se 5.2.3.

⁸⁹ Med ”unitary language” forstår jeg de konvensjoner (talemåter, handlinger, verdier) som ”tas for gitt” når en gruppe mennesker etablerer og opprettholder en relasjon.

⁹⁰ Se 4.5.2.

5.1.4 Overlappende aktiviteter

Studiegruppens samhandling gjennom året er den delen av praksis som jeg har fokusert mest på. Det jeg særlig er interessert i å undersøke, er hvordan det forhandles om etablering av konvensjoner, strukturer og ressurser i disse gruppefellesskapene når de arbeider med innholdet til mappene. Studentene er imidlertid deltakere i ulike fellesskap i rollen som sykepleierstudenter. Sykepleierstudiet er den overordnede praksisen, men studentene går inn og ut av en rekke underordnede aktiviteter. De er for eksempel ute i praksisstudier, og de deltar i ulike aktiviteter på høyskolen. I tillegg inngår mange av studentene i mer uformelle praksisfellesskap når de møter noen av de andre studentene til lunsj, eller når de treffer sitt daglige reisefølge på bussen. Slike praksisfellesskap kan være av større eller mindre betydning, og de kan ha større eller mindre verdi for læringsprosessen med tanke på å utvikle profesjonell sykepleierkompetanse. Både faglige og mer private hensikter kan høre til blant de motiv som praksisfellesskapet forhandler om.⁹¹

Hvert praksisfellesskap har sine egne spesielle motiv, strukturelle trekk, sett av relasjoner og ressurser for læring (Grossman et al. 1999, s. 11). Jo flere praksisfellesskap som eksisterer for studentene, dess større er muligheten for at de blir stilt overfor uforenlige mål og konkurrerende verdier (ibid.). På den ene siden kan en tenke seg at mange overlappende kontekster reduserer mulighetene for en "helhjertet" oppslutning om et sett av omforente målsetninger og verdier, særlig dersom begreper knyttet til f.eks. eldreomsorg anvendes og forstås svært ulikt fra kontekst til kontekst. På den andre siden kan en også tenke seg muligheten for at det er stor grad av *konsistens* mellom ulike praksisfellesskap. Når verdier eller motiv prioriteres på tvers av de ulike kontekstene som studentene beveger seg mellom, vil det ifølge Grossman et al. være særlig stor mulighet for at de approprieres av deltakerne (ibid.).

Dette bringer opp en rekke interessante momenter som jeg finner det relevant å ta med meg inn i analysen av det empiriske materialet. Hva er det mulig å spore av eksplisitte og implisitte strukturer, konvensjoner og intensjoner i de ulike praksisfellesskapene som studentene deltar i? Opererer de ulike fellesskapene med konvergerende eller divergerende motiv? Hvilke målsetninger gjenspeiles i artefakter og konvensjoner slik de forstås, utvikles og brukes, og hva karakteriserer disse sammenlignet med utdanningsinstitusjonens versus praksisplassenes uttalte

⁹¹ Se også 5.1.2.

mål? Er det noen av redskapene som er overgripende mellom de ulike praksisfellesskapene? Suksess i rollen som sykepleierstudent er ikke nødvendigvis forbundet med de samme ferdigheter og innsikter som gjør personer til dyktige sykepleiere. I rollen som sykepleier er det å kunne inngå i relasjon til pasienter avgjørende, dessuten å kunne delta som likeverdige partner i et arbeidsfellesskap. En kan også tenke seg at det blir viktig å oppnå respekt fra de øvrige sykepleierne på avdelingen. Dessuten må sykepleieren utvikle kompetanse i å mestre de overordnede verdiene som tilhører den sosiale praksisen på institusjonen. Hva kreves på den annen side for å lykkes ved utdanningsinstitusjonen? Gode karakterer på skolen henger nært sammen med gode skriftlige besvarelser i studentmappene. Hvilke sosiale praksiser gjenspeiles i de studiekravene som får gode karakterer og skussmål på skolen, og hvordan samsvarer eller divergerer disse praksiser med og i forhold til tilbakemeldinger fra tilsatte i praksisinstitusjonene? Hva kjennetegner relasjonen mellom studiestedet som kontekst og de underliggende praksisfellesskapene, og hvilke sosiale praksiser er det studentene approprierer gjennom deltakelse i dem?

5.2 Analysebegreper på individnivå

Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan jeg analytisk sett vil forsøke å gripe den individuelle dimensjonen ved sykepleierstudentens læring.

5.2.1 Forholdet mellom mestring og appropriering

Roger Säljö har definert **læring** som ”the mastery of tools in situated practices” (1999, s. 136), og i denne sammenheng har jeg tidligere fremhevet distinksjonen mellom appropriering og mestring.⁹² Prosessen med appropriering må ifølge Grossman et al. forstås i lys av hvorvidt og i hvilken grad det er kongruens mellom studentens verdier, hans eller hennes tidligere erfaringer og de verdier som tilhører mer kompetente eller innflytelsesrike personer i kulturen (Grossman et al. 1999, s. 15). I hvilken grad det er samsvar mellom overlappende kontekster, har også betydning, slik jeg var inne på ovenfor. Appropriering kan forstås som å *rekonstruere* kunnskap, slik den kommer til uttrykk i en sosial sammenheng, på en slik måte at det foregår en *transformasjon* i begrepssystemet hos studenten. De reetablerte kunnskapskonstruksjonene spilles i neste omgang tilbake i det sosiale fellesskapet som en av mange tilgjengelige ressurser. I lys av dette er det relevant å undersøke hvilke måter studiegruppene etablerer strukturer for sin aktivitet på.

⁹² Se 4.5.3.

Når personer *ikke* approprierer gitte redskaper og konvensjoner, henger det ifølge Wertsch sammen med ulike former for motstand mot å bruke dem (Wertsch 1998). De involverte kan likevel bli presset til å anvende dem, men et slikt press vil ofte føre til nye former for motstand (ibid.) eller total avvisning, slik jeg var inne på i foregående kapittel.⁹³ Sykepleierstudentene i dette prosjektet blir presentert for en rekke ulike redskaper, som det blir forventet at de skal forstå og anvende. Et eksempel er studieplanen, et annet er fagbøker og et tredje er praksisen med å gi og motta respons. I tillegg kommer alle de ulike redskapene som inngår når de er ute i praksisstudier, som vaskefat, sprøyter eller medisiner. Studentgruppa utvikler dessuten et sett av redskaper selv (konvensjoner) gjennom sin samhandling, noe som blir styrende for aktiviteten. Finnes det noen indikatorer på at studentene behersker versus approprierer slike redskaper? Er det former for motstand som kommer til uttrykk i den aktuelle kulturen, og på hvilke måter blir dette uttrykt eller eventuelt ikke uttrykt? Hvilken betydning har slike prosesser for læring? Er det spenninger som oppstår, og i hvilken grad kan disse forstås i lys av kongruens eller mangel på kongruens i de verdier som gjøres gjeldende, og mellom de ulike kontekstene som studentene er en del av? Hvordan kan studenters læringsløp forstås i lys av praksisfellesskapets konvensjoner og strukturer?

5.2.2 Personlige baner av deltakelse og refleksjon

Personlige baner av deltakelse ble i foregående kapittel definert som en persons unike måte å etablere strukturer for deltakelse på grunnlag av kontekstuelle erfaringer.⁹⁴ Deltakelse i ulike kontekster, forskjeller og likheter mellom dem og personers ulike interesser i disse, fremmer et behov for å sortere og strukturere relasjonene mellom dem og sin egen relasjon til dem. Dette kan i lys av det som er sagt ovenfor forstås som en kontinuerlig prosess av å *relatere, veie, balansere og kontrastere* sine deltakererfaringer i forhold til det man tidligere har erfart. Personlig kunnskap er komplekse personlige konstruksjoner basert på nettverk av sosiale erfaringer. Slike prosesser krever kompliserte transformasjoner mellom sosiale realiteter og egen selvforståelse.

Når jeg benytter termen *refleksjon*, henspiller den på indre dialoger basert på deltakelse i ulike kontekster på tvers av tid og sted.⁹⁵ Refleksjon er da personlige koblinger mellom disse. Når

⁹³ Se 4.5.3.

⁹⁴ Se 4.2 for en gjennomgang av kontekstbegrepet.

⁹⁵ Se 4.5.1.

termen benyttes på denne måten, er refleksjon uløselig knyttet sammen med termen *personlig bane av deltakelse*. I denne studien er det selvsagt bare en liten bit av personlige læringsbaner jeg har mulighet for å beskrive og analysere. Studentene deltar i en rekke sosiale praksiser der jeg ikke har hatt verken mulighet til eller intensjon om å følge dem. Studien er avgrenset til den delen av de sosiale kontekstene som sykepleierutdanningen etablerer. På grunnlag av dette materialet vil jeg forsøke å gripe noe av det dynamiske samspillet som sykepleierstudentene deltar i, og se nærmere på personlige baner av deltakelse slik de fremstår for to utvalgte informanter og analysert i forhold til deres deltakelse i hver sin studiegruppe.

5.2.3 Lokalisering

Lokalisering ble i foregående kapittel definert som personers aktive handling av å ta et gitt perspektiv.⁹⁶ Det kan være eget, gruppas eller en av de andre deltakernes perspektiv. For å kunne inngå i samspill med andre og oppnå delt forståelse med dem, forutsettes det en grunnleggende evne til å ta andre aktørers lokalisering. Ved å gjøre *det* foregår det en transformasjon mellom ulike lokaliseringer, og slik transformasjon spiller en avgjørende rolle i læring. Innenfor fellesskapet brytes ulike posisjoner og lokaliseringer mot hverandre. Spenninger og motsetninger utløses ved at personlige perspektiver distribueres. Slik skapes ny innsikt både for gruppen og for deltakerne i den. Deltakelse danner et knutepunkt for kollektiv og individuell læring; studentene involverer seg (i større eller mindre grad) i prosesser som handler om å tilpasse seg, bidra, påvirke og påvirkes. Det skjer således en transformasjon både mellom det sosiale og det individuelle og mellom ulike lokaliseringer. Slike transformasjoner skaper indre dialog og refleksjon, og slik kan deltakerne spille unike bidrag inn til fellesskapet. For analysen betyr dette at jeg vil se etter indikatorer på deltakernes lokaliseringer, og særlig på hvordan evne og vilje til å ta gruppas eller andre deltakeres lokalisering kommer til uttrykk i dialogene. Dette vil bli analysert på samme måte som jeg beskrev under "*topic space*", *utvekslinger og replikker*⁹⁷ tidligere i kapitlet.

5.2.4 Utforskning av relasjonen mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper

I kapittel 4 redegjorde jeg for forholdet mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper.⁹⁸ Transformasjonen mellom dem er blitt fremhevet som en av flere transformasjonsprosesser som

⁹⁶ Se 4.5.1.

⁹⁷ Se 5.1.1.

⁹⁸ Se 4.5.2.

har stor betydning for studentens læring. Vygotskij (2001) retter med dette begrepsparet oppmerksomheten mot nødvendigheten av at studentene stilles overfor lærings situasjoner som gjør det mulig å etablere et samspill mellom de to begrepsformene.

Begrepene ligger ikke i barnets sinn som erter i en pose uten noen forbindelser seg imellom. Hvis det var tilfellet, ville ingen intellektuell operasjon som krever samordning av tankene, være mulig, og barnet ville heller ikke ha noen allmenn oppfatning av verden. Ikke engang enkeltbegreper kunne eksistere som sådanne; selve deres natur forutsetter et system (s. 174).⁹⁹

Anvendt for et analytisk formål, vil jeg være interessert i å studere begrepsbruken innad i de to studentgruppene. Hvordan og i hvilken grad kommer hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper til uttrykk, og finnes det indikatorer for at studentene bearbeider sine systemer av begreper gjennom dialogene i studentgruppene? Hvordan kobles praktiske erfaringer i klinikken sammen med faglige begreper i læringsaktivitetene, og finnes det eksempler på at disse begrepene utforskes i forhold til hverandre?

Ideologisk er et begrep som henspiller på en *kollektiv mening*, slik den utvikles og utforskes innenfor et praksisfellesskap (Bakhtin 1981, s. 334). I fagmiljøer utvikles det en språkkultur med en viss felles innforstått eller skjult kunnskap og tenkemåte. I dette inngår en – mer eller mindre – åpen og eksklusiv *ekspertkunnskap*. Dette kan betegnes som et språk knyttet til en profesjon eller et fag, som jeg tidligere har vært inne på. Et aspekt ved mitt forskningsprosjekt vil nettopp være å undersøke hvordan studentene møter det kulturelt etablerte språket som tilhører sykepleierprofesjonen med sitt eget ”hverdagspråk”, og hvordan de går i dialog med den faglige språkkulturen som ”nye” medlemmer i en profesjon.

Jeg har flere ganger understreket det kollektive og det individuelle som sammenvevde dimensjoner ved læring. Læring handler i det teoretiske perspektivet som her er valgt, om personers økende potensial for å bygge og transformere relasjoner med de materielle, psykiske og sosiale sidene ved de ulike kontekstene man går inn og ut av. Sentrale dimensjoner ved læringsprosesser blir i lys av dette *transformasjoner mellom det sosiale og det individuelle, mellom ulike kontekster, mellom ulike fremtredelsesformer av redskaper og transformasjon i begrepssystemer*.

⁹⁹ Sitatet omhandler språkutvikling hos barn, men jeg velger likevel å anvende forståelsesmodellen for å belyse begrepsutviklingen hos studenter. Det er rimelig å anta at slike prosesser er svært komplekse hos voksne, erfaringene er rikholdige og sammensatte, likeledes tilfanget av hverdagsbegreper.

5.2.5 Sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging

Vygotskij var opptatt av å studere hvordan barn internaliserer *språk*, som ifølge ham er det viktigste av alle medierende midler (Vygotskij 2001). Han utformet en genetisk lov for kulturell utvikling som sier at barns kulturelle utvikling finner sted *to ganger* og på *ulike plan*. Den oppstår først interpsykologisk i interaksjon mellom mennesker og på grunnlag av deltakelse i kollektive og materielle aktiviteter i samfunnet. Det innebærer f.eks. at barn deltar i sosiale samspill og mestrer tilhørende konvensjoner lenge før de egentlig forstår meningen med sine handlinger (f.eks. gester, turtaking eller språkbruk). I nesten alt barnet foretar seg, støtter det seg til kulturelt utviklede redskaper; tenkning og handling *medieres* av disse. Denne teorien har også relevans for studenter i høyere utdanning. ”Sonen for nærmeste utvikling” er et begrep som henspiller på at høyere mentale funksjoner som f.eks. tenkning må ses i sammenheng med de sosiale sammenhengene vi er i, de personene vi samhandler med og de redskapene som gjøres tilgjengelige for oss (Hoel 2002, Vygotskij 1978, Cole 1996). Termen er svært relevant når jeg ønsker å forstå sykepleierstudentenes læring av sykepleierprofesjonens tenkning og handlemåter. Sonen for nærmeste utvikling er ”møtepunktet mellom kultur og kognisjon” (Hoel 2002, s. 126). Gjennom interaksjon og deltakelse ”lærer” studentene å mestre nye redskaper som for eksempel sykepleiefaglige termer. Det er denne interaksjonen som *transformeres* til individuelle kunnskapskonstruksjoner (Vygotskij 2001).

Læring innenfor sonen for nærmeste utvikling innebærer at personer fungerer som støtte for hverandre. For studiegruppene i denne empiriske studien er veileder tiltenkt en sentral funksjon som støttespiller eller *stillasbygger* (Hoel 2002, s. 130), men studentene kan selvsagt også fungere som stillasbyggere for hverandre. Sonen for nærmeste utvikling kan forstås som en læringssituasjon der sykepleierstudentene gjør sosiale erfaringer og lærer å ta i bruk nye redskaper som f.eks. sykepleiefaglig terminologi. Gjennom samspill med mer kompetente personer (som opptrer som stillasbyggere) mestrer deltakerne noe utover sin ”personlige kunnskap”. Gjennom deltakelse og interaksjon med personer og redskaper i utviklingssonen *transformeres* sosial samhandling til *personlige baner av deltakelse*¹⁰⁰.

Deltakarane representerer ulike erfaringar, perspektiv, kulturell og sosial bakgrunn, kunnskap, kompetanse osv. Den individuelle utviklingssona endrar seg etter kvart som interaksjonen utviklar seg, det same skjer med den felles utviklingssona som deltakarene skaper gjennom interaksjonen. Den nærmaste utviklingssona, både den individuelle og den som er felles, blir omdefinert etter kvart som

¹⁰⁰ Se 4.5.1.

deltakarane medverkar med sin kunnskap og sine tankar i den kontinuerlege prosessen med å skape mening (Hoel 2002, s. 126).

I sitatet ovenfor påpekes det at deltakerne sammen kan skape en sone for nærmeste utvikling i en kommunikasjonssituasjon (Hoel 2002, s. 126). Dette henspiller på felles fortolkning slik den for eksempel kan fremstå når sykepleierstudentene engasjerer seg i gruppesamarbeidet.

5.3 Analysebegreper på praksisnivå

Når jeg her trekker frem praksis som et tredje nivå i analysen, omfatter det de to nivåene som allerede er behandlet. Mediert handling er, som jeg flere ganger har understreket, det som er enheten for analyse. Praksisnivået forholder seg til den medierte handlingen som helhet. På dette nivået i analysen vil jeg se nærmere på de ressursene som inngår i interaksjonen, og undersøke på hvilke måter de medierer aktivitet. Jeg vil også se etter eventuelle fremtredende sammenhenger mellom ulike ressurser eller personer og ressurser og endringer gjennom følgeperioden.

5.3.1 Hvordan anvendes ressursenes potensial?

I forrige kapittel etablerte jeg en forståelse av artefakter som *objektiveringer* av menneskelig aktivitet, bærere av historisk utviklet innsikt,¹⁰¹ og at de har i seg en sterkere eller svakere *instruksjon*. De redskapene som sykepleierstudentene benytter er langt mer enn ”redskaper” i ordets tradisjonelle betydning. At de er representasjoner, innebærer at de også ”forteller” om handlinger som er utført og som utføres, og i dem finnes ”forslag for fremtidig bruk” (Sutter 2002, s. 55). Artefakter er ”offentlige arkiver” som forteller om tidligere generasjoners aktivitet (s. 56). I foregående kapittel gjorde jeg rede for min forståelse av *mappe som artefakt*, og la meg enda en gang understreke at dette artefaktet konstitueres i aktivitet gjennom spenninger og dynamikk mellom ulike diskursive og fysiske redskaper. Det er personene som deltar i denne aktiviteten som iverksetter dynamikken gjennom sin interaksjon.

Mappe som innslag i denne konkrete studieordningen har jeg tidligere ”sporet” til tre didaktiske tradisjoner: PBL, prosessorientert skriving og veiledningspedagogikk. For å kunne undersøke på hvilke måter disse tre tradisjonene får gjennomslag i aktiviteten, og om noen av disse tradisjonene får større eller mindre betydning for studiegruppens aktivitet, vil jeg se spesifikt etter typer av ressurser som anvendes, mønstre og endringer ved denne bruken.

¹⁰¹ Se 4.3.

5.3.2 Kjennetegn ved praksis

Hva som kjennetegner praksis i studiegruppene, handler om flere aspekter enn hvilke ressurser som inngår i aktivitetene. I kapittel 4 har jeg, med referanse til ulike teorier, underbygget den grunnleggende antakelsen at mening bare realiseres i prosesser med aktiv og responsiv forståelse. Mening tilhører verken situasjonen, artefaktene, den som formulerer en ytring eller den som responderer. Mening er det som utvikles gjennom interaksjon mellom de som taler og de som lytter, enten det er mellom samtalepartnere som er fysisk sammen, eller indirekte. Når jeg anvender kontekstbegrepet i analysen, vil det på et nivå bli ”fastfrosne” øyeblikksbilder av studiegruppens læringsarbeid, og disse bildene vil bli tegnet så detaljert som mulig for å gi et mest mulig rikt og genuint bilde av studentenes aktivitet.¹⁰² I disse beskrivelsene vil den fysiske dimensjonen stå i forgrunnen.¹⁰³ På et annet nivå er disse kjennetegnene alltid i dynamisk endring fordi de formes og tilføres innhold og betydning i aktivitet og endres over tid.

For å kunne beskrive den praksis som utspiller seg på en måte som tar opp i seg alle de ulike aspektene som er nevnt i dette kapittelet, har jeg funnet frem til seks måter å karakterisere *praksis* på (Barab et al. 2001). Den første er *redskapsorientert* og innebærer at samtalen eller handlingen er orientert mot å forstå anvendelsen av redskapet i seg selv (f.eks. forstå ordlyden i studieplanen, gangen i PBL som metode eller selve (den instrumentelle) anvendelsen av begrep). Den andre beskrivelsen er *profesjonelt orientert* og henspiller på at samtalen eller handlingen er orientert mot å utføre handlinger eller prosedyrer slik praksisfeltet krever det (f.eks. stell av pasient). Dette kan foregå rent praktisk, eller det kan være konstruert i form av at eksempler fra praksis flettes inn i det man skriver eller samtaler om. Den tredje beskrivelsen, *undervisningsorientert*, innebærer at samtalen eller handlingen er preget av at en medstudent eller lærer instruerer, veileder eller informerer de andre deltakerne om faglig substans eller fremgangsmåte i arbeidet. Den fjerde er *læringsorientert*. Samtalen eller handlingen er da orientert mot å forstå og anvende et spesielt pedagogisk redskap, men fokuset er rettet mot redskapet i seg selv (som strukturen i responsarbeid, bruk av kriterier eller å finne ut av hva prosjekt som metode innebærer). Den femte måten å karakterisere praksis på er den *sosialt orienterte*, som henspiller på at deltakerne er opptatt av å bygge relasjoner eller etterleve konvensjoner for gruppesamarbeidet slik de har utviklet seg. Den sjette og siste formen for praksis er den *konseptuelt orienterte*, og denne formen for praksis kjennetegnes av fokus mot å

¹⁰² I kapittel 4 ble Säljös definisjon av kontekstbegrepet som bestående av fire dimensjoner benyttet; den fysiske, den kognitive, den kommunikative og den historiske (se 4.2).

¹⁰³ Dette blir utdypet i metodekapittelet, kapittel 6.

oppnå en felles forståelse, forhandling, utforskning eller teoretisering av en faglig term eller et vitenskapelig begrep (her knyttet til sykepleiefaget). Oftest vil aktivitetene kunne karakteriseres med flere av disse orienteringene samtidig.

5.3.3 Grenseoverskridende objekter

Noen artefakter får en overgripende betydning på tvers av tid og rom. I den forbindelse vil jeg bringe inn begrepet *grenseoverskridende objekter* som har sin opprinnelse i aktivitetsteorien (Ludvigsen og Flo 2002). Den måten jeg anvender termen på (oversettelse fra ”boundary objects”), ligger nærmest den definisjonen jeg finner hos Star og Griesemer (1989). Begrepet henspiller da på hvordan artefakter på en særskilt måte kan bidra til å skape gjensidige forbindelser på tvers av sosiale kontekster som på en eller annen måte er forbundet med hverandre og i særlig grad bidra til transformasjon. Sykepleierstudentene beveger seg mellom ulike aktiviteter og kontekster. De er for eksempel med i en basisgruppe som etablerer sine egne strukturer for samarbeid og sin egen møteform, de er ute i praksisstudier, og de deltar i undervisning for hele kullet og på møter der flere studentkull er med. Det er også interessant å trekke inn situasjoner der andre aktører enn studentene deltar.¹⁰⁴ Slike data vil ikke inngå direkte i næranalysen, men gi viktig bakgrunnsinformasjon. Grenseoverskridende objekter organiserer forbindelser mellom aktiviteter og artefakter. Slike objekter opptrer som ”anker” eller en ”bro”, og kjennetegnes av at de kombinerer plastisitet og robusthet:

Boundary objects are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across time. (Star and Griesemer 1989, s. 393).

I noen av de norske studiene som er gjort av mapper i lærerutdanningen, er aktivitetsteori gjort til teoretisk rammeverk (Hauge 2002a, Hauge 2002b, Hauge og Wittek 2002, Flo & Ludvigsen 2002 og Ludvigsen & Flo 2001). I disse studiene konkluderes det med at mapper som pedagogisk redskap fungerer som et grenseoverskridende objekt; det har spilt en sentral rolle både som endringsagent og som mediator for læring. Havnes (2002) har trukket lignende konklusjoner i sine studier av sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Oslo. I analysen av det empiriske materialet finner jeg det interessant å se etter indikasjoner på at ulike representasjonsformer av mappen som artefakt eventuelt fungerer som et grenseoverskridende objekt mellom ulike kontekster, i det tradisjonelle spenningsfeltet mellom ”praksis” og ”teori”,

¹⁰⁴ Som f.eks. mappevurderingsmøter der både lærere, ledelsen ved SU, studenter og eksterne sensorer deltar (se kapittel 3 for en nærmere redegjørelse).

mellom kollektive og individuelle kunnskapskonstruksjoner og som ”bro” mellom studentens hverdagslige talemåter og den faglige terminologien for de samme fenomenene. Hvilke ressurser er det i så fall som er særlig fremtredende i interaksjonen, og hvilke har mindre betydning?

I dette kapitlet har jeg konsentrert meg om begreper og innfallsvinkler som er rettet mot å gripe interaksjon og kollektive og individuelle baner av deltakelse. I neste kapittel redegjør jeg for hvordan innsamling og analyse av data har foregått.

Kapittel 6 Design og metode

Med henvisning til det perspektivet som ble bygget opp i kapittel 4 og de analytiske begrepene som ble hentet frem i kapittel 5, er det *interaksjon knyttet til mappe som pedagogisk redskap* som er enheten for analyse i denne empiriske undersøkelsen. Mappe som artefakt konstitueres gjennom interaksjonen mellom ulike diskursive og praktiske redskaper ved at et praksisfellesskap forhandler frem en felles forståelse og anvendelse av disse. I tradisjonelle læringsstudier er det en utbredt tradisjon for å gjøre individet og hennes tenkning om læring til enhet for analyse (Barab et al. 2001, s. 64). Slike studier har brakt frem verdifull innsikt om læring, og i kapittel 2 gjorde jeg rede for robuste funn innenfor (en hovedsakelig kognitivt orientert) forskning på mappevurdering, som peker i retning av at mappevurdering har et stort potensial for å bidra til tilsiktede læringsprosesser. Muligheten til å fange opp *interaksjon* mellom aktører og ressurser blir imidlertid begrenset når den individuelle dimensjonen ved læring settes i fokus. En grunnleggende antakelse for dette prosjektet er at det skapes en sosial form for tenkning i selve aktiviteten. Verbaliseringen av og innholdet i den skapes lokalt og i fellesskap. Aktiviteten har i seg kvaliteter av nyskaping, samtidig som den alltid vil ha elementer av tidligere ytringer¹⁰⁵ og referensielle objekter¹⁰⁶. Læring er ikke bare lokalisert i enkeltpersoners tenkning, men også i samspillet mellom kultur og personer. Det som knytter den individuelle læringsdimensjonen sammen med sosiokulturell aktivitet, er artefakter. *Transformasjon* av relasjonelle prosesser og dermed også *måten fellesskapet forhandler og utfører oppgaver* på er dermed viktige dimensjoner ved læring (Säljö 1999). Som jeg understreket i foregående kapittel, involverer læring også andre former for transformasjon; mellom ulike kontekster, mellom ulike fremtredelsesformer av redskaper og innenfor systemer av begreper.¹⁰⁷ I lys av dette perspektivet har jeg lett etter metodiske grep som gjør det mulig å undersøke *interaksjon og dynamikk, aktivitet og transformasjon*. Jeg har dermed lagt vekt på å finne frem til kategorier som gjør det mulig å vise hvordan redskaper og måten de anvendes og forhandles om på er en del av interaksjonen i de to studiegruppene. Dialog og bruk av språk i situert og mediert aktivitet er de viktigste inntakene til data.

From a dialogical and sociocultural perspective, language is a historically generated collective tool that mediates the world as we use it in our everyday concrete practices. It is essential for providing perspectives of reality, but it is also the principal artefact through which our knowledge of the world has been fashioned. Social facts and categories have been generated dialogically, and they are both used and

¹⁰⁵ Jambør Bakhtins poeng: "The word is half someone else's", se 4.4.

¹⁰⁶ Jambør "dobbelt kontekstualitet og referensielle objekt" 5.1.3.

¹⁰⁷ Se 5.2.4.

produced in everyday social practices. (...) Words have several meaning potentials but it is not until people use them in their situated action that they gain specific sense (Mäkitalo 2002, s. 20).

Intensjonen er å skaffe et datamateriale som kan danne utgangspunkt for å forstå individuelle og kollektive læringsbaner som del av en kontekstuell, historisk og sosial vev av aktivitet. Det er dermed den andre av de tre fremtredelsesformene jeg nå opererer innenfor: mappe som struktur for aktivitet.¹⁰⁸

Undersøkelsen er designet som en rikholdig etnografisk studie med hovedfokus på interaksjon i to utvalgte studiegrupper innenfor deltidsutdanningen i sykepleie, nærmere bestemt 2. klassekullet 2003/2004. Den største delen av studiearbeidet for disse studentene er ifølge undervisningsplanen lagt til studiegruppene. ”Det er gruppene som er studentens base, ikke klassen” (Undervisningsplanen, s. 5). Gruppene settes sammen hver høst og beholdes gjennom hele studieåret. Jeg valgte derfor som en del av studiens design å delta i *to studiegruppers aktivitet gjennom ett studieår* som hovedinntak til data. Denne avgrensningen gjorde jeg i lys av den informasjonen jeg hadde om hvordan studiet var strukturert, i forkant av datainnsamlingen. I den videre presentasjonen av metodiske valg og begrunnelser for disse velger jeg å bruke den kronologiske rekkefølgen i forskningen som struktur.

6.1 Valg av kontekst for studien

Jeg ønsket å finne en kontekst for studien som

- hadde bruk av mapper som et bærende innslag i studiestrukturen, og som
- hadde noen års erfaring, slik at den første ”utprøvningsperioden” var tilbakelagt.

Etter å ha undersøkt aktuelle utdanninger falt valget på deltidsutdanningen ved Avdeling for sykepleie ved Høgskolen i Oslo. Dette studietilbudet oppfylte begge kriteriene, dessuten var det praktisk å ha en studentgruppe i nærmiljøet som kontekst for studien, designet tatt i betraktning.¹⁰⁹ 2.årsstudentene ble valgt som kontekst fordi studentene hadde lagt det første utprøvende året bak seg, samtidig som de hadde tre år igjen av studiet. Studentene ville dermed være under utdanning gjennom hele min stipendiatperiode, og muligheten for å supplere datamaterialet underveis var til stede.

¹⁰⁸ Se 2.1.3.

¹⁰⁹ Jeg hadde på denne tiden min arbeidsplass (som stipendiat) ved Høgskolen i Oslo.

Hovedproblemstillingen er rettet mot å forstå hva som foregår når sykepleierstudentene tar i bruk mappe som artefakt. For å kunne belyse denne problemstillingen trenger jeg rikholdig informasjon om de aktivitetene som utspiller seg. Det er innenfor gruppene det i hovedsak skal jobbes med planlegging av studiekraft, skriveprosesser og respons, og det er gruppene som definerer innholdet i mappene. Jeg valgte derfor å gjøre to utvalgte studiegrupper til fokus for studien, men jeg har også deltatt som observatør i andre aktiviteter der studentene har deltatt (f. eks. plenumssamlinger, praksisbesøk, ulike komitémøter).

For å kunne komme enda tettere på læringsbaner innenfor de to gruppene inviterte jeg fem studenter til å være *nøkkelinformanter*. En nøkkelinformant er en person som jeg som forsker opparbeider en tettere relasjon til enn til de øvrige informantene, og som i særlig grad bidrar med informasjon (Wadel 1991, s. 54). I praksis har dette betydd at jeg har hatt et særlig fokus på disse studentene når jeg har deltatt som observatør. I tillegg har jeg gjennomført fokussamtaler¹¹⁰ med disse studentene for å supplere observasjonsdata. I gruppe A valgte jeg tre personer som nøkkelinformanter, og i gruppe B valgte jeg to. Jeg ventet med å velge ut disse til jeg hadde blitt litt kjent med gruppene og fått et inntrykk av hvilke personer som kunne gi meg særlig verdifull informasjon. Alle de studentene jeg spurte, svarte ja umiddelbart. Veilederne til de to gruppene og prosjektlederen har jeg også definert som nøkkelinformanter. Alle nøkkelinformantene ble det innhentet informert samtykke fra.¹¹¹ *Observasjon* har vært det primære inntaket til data, noe som innebærer en pendling mellom mange ulike typer roller (Wadel 1991). ”På et meget generelt plan foregår det en pendling mellom arbeidsroller, samtaleroller, tilhørreroller og tilskuerroller” (s. 58). I tillegg foretar forskeren en pendling mellom ulike typer informanter. Gjennom disse to typer pendling kan feltarbeideren utvikle ulike typer data som kan bidra til utvidet innsikt i de sosiale prosessene en vil studere (ibid.).

Allerede våren 2002 deltok jeg i noen aktiviteter. På et allmøte fikk jeg anledning til å presentere prosjektet mitt, og ga studentene mulighet for å reservere seg fra å delta. Ingen reserverte seg. Så startet arbeidet med å finne to studiegrupper som var villige til å ha meg med på alle sine gruppemøter. Allerede få dager etter min første henvendelse fikk jeg positivt svar, og *gruppe A* var på plass. Planen var å finne gruppe B ved starten av høstsemesteret 2003. Det skulle vise seg å by på problemer. Den 16. september 2003 skriver jeg i mine loggnotater: ”Plundrer med å få en gruppe til på banen. Den første gruppa jeg spurte ville ikke, begrunnelsen var at en av deltakerne

¹¹⁰ Se 6.2.

¹¹¹ Se vedlegg 4.

i gruppa trodde hun ville føle seg hemmet av min tilstedeværelse.” De to neste gruppene jeg henvendte meg til ga også negative svar. Begrunnelsen fra begge grupper var at de hadde det for travelt. En av gruppene ga uttrykk for at ”spørsmålet kom på feil tidspunkt” siden de nå var midt opp i det krevende arbeidet med å lage oppsettet for hvordan mappene skulle settes sammen.¹¹²

Det var prosjektlederen som sørget for en løsning på dette. Hun snakket med studentkullet i en plenumssamling (der jeg ikke var til stede). Hun informerte på nytt om hva det ville innebære for studentgruppene å være informanter, og argumenterte i tillegg for betydningen av å bidra til forskning på det studiet de selv deltok på. Den gruppa som først hadde svart nei, endret nå syn, og ga meg beskjed om at de likevel ville delta.¹¹³ Siden gruppe B kom på plass først 15. oktober (på et tidspunkt da jeg allerede hadde samlet en del data fra gruppe A), valgte jeg å ha hovedfokus på gruppe A i høstsemesteret og gruppe B i vårsemesteret. I gruppe A var det syv deltakere, og i gruppe B var det seks.

Som observatør har jeg med Bakhtins begreper vært en del av interaksjonen mellom noen personer i gitte situasjoner, der aktørene sammen søker og skaper mening gjennom dialog.¹¹⁴ Som observatør har jeg lagt vekt på å være mest mulig ”anonym”, ved for eksempel å benytte en minst mulig mikrofon for opptakene, plassere meg litt i bakgrunnen og delta minst mulig i samtalene. En viss grad av deltakelse har vært nødvendig for å gjøre personene trygge på å ha meg til stede, dessuten har informantene ofte stilt direkte spørsmål. Som *delvis deltakende observatør* vil jeg kunne få frem rikholdige data, ikke bare beskrivelser av hva som praktisk sett foregår, men også av hvordan to grupper med sykepleierstudenter utvikler forståelse av sykepleieryrket og sykepleiefaglige begreper gjennom aktivitet over tid.

6.2 Innsamling og typer av data

For å svare på forskningsspørsmålene¹¹⁵ har jeg samlet inn følgende typer av data

- Observasjon i kombinasjon med dialog
- Fokusamtaler med to studentgrupper og åtte nøkkelinformanter (tre lærere og fem studenter)

¹¹² Som tidligere nevnt blir studentene delt inn i grupper på 5-8 deltakere ved studieårets begynnelse (det totale antallet grupper det aktuelle året er 7). Hver gruppe har en veileder, og det er gruppa selv som setter opp en plan for hva mappen skal inneholde på grunnlag av de krav og begrensninger som er spesifisert i studieplanen.

¹¹³ Ifølge prosjektlederen var det *informasjon* som skulle til, informasjon om hva det innebar å være informant i en slik studie, i tillegg til å få ryddet bort en del ubegrunnede bekymringer. Det var åpenbart knyttet en vesentlig legitimering til at det var *prosjektlederen* som tok kontakt. Den informasjonen hun ga var allerede gitt av meg.

¹¹⁴ Jevnfør referensialitet og dobbel kontekstualitet som er utdypet under 5.1.3.

¹¹⁵ Se Kapittel 1.

- Plandokumenter (fagplan, studieplan, nettbasert informasjon)
- E-post som distribueres innenfor de to studiegruppene i løpet av studieåret
- Mapper fra nøkkelinformantene
- Spørreundersøkelse

Observasjon i kombinasjon med dialog

Når jeg har deltatt på arbeidsmøtene i gruppe A og gruppe B, har jeg spilt inn samtalen ved hjelp av minidisk med tilhørende liten mikrofon. I tillegg til å spille inn dialogen har jeg tatt feltnotater for også å få med meg det som ikke går frem av lydopptaket. Jeg har for eksempel notert gester (som gjesping eller himling med øynene), andre ikke-verbale ytringer (som nikking eller risting på hodet) og andre handlinger (som matpakkespising eller sending av tekstmelding under bordet). På denne måten har jeg kunnet samle et rikt datamateriale fra aktiviteten i de to gruppene. De fleste observasjonene er hentet fra møter i de to gruppene, men jeg har også vært observatør i andre fora som plenumssamlinger, forelesninger, mappevurderingsmøter og møter i forbindelse med sensur av hjemmeksamen like før jul. Nøkkelinformantene har jeg fulgt med særlig interesse. Jeg tilbrakte også en dag sammen med hver av dem på sykehjemmene der de hadde praksisstudier. Den mest sentrale begrunnelsen for å innhente observasjoner på denne måten, er at data blir samlet inn direkte i de situasjonene der aktiviteten utspiller seg, og på den måten blir det mulig å gripe flest mulig dimensjoner ved konteksten og interaksjonen.

Fokussamtaler med to studentgrupper og åtte nøkkelinformanter

Jeg har gjennomført flere fokussamtaler både med hver av studiegruppene (samlet) og med nøkkelinformantene enkeltvis. Disse samtalene har i stor grad tatt utgangspunkt i sekvenser fra observasjonene. De skrevne sekvensene har blitt delt ut til informantene, blitt lest høyt av meg, og deretter har jeg bedt gruppa eller personen om kommentarer. Dette kan benevnes som ”retrospektive samtaler”, der forskeren gjennom å vise til felles erfaringer legger til rette for at deltakerne kan ”gjenerobre” felles opplevelser (Fossøy 2006). Eksempelet nedenfor viser et av utdragene som ble presentert for gruppe B i en fokussamtale i april¹¹⁶ (GB-FS-2):

Fra møte med veileder 16. mars

Astrid: Jeg synes det er godt å få respons. Det gir deg en idé om hvor du kan gå videre.

Veileder Mona: Det var litt ålreit?

Mmmm – humring

V. Mona: Jeg synes dere har vært flinke til å være konkrete.

Anette: Jeg synes vi er flinke til å backe hverandre opp på gruppa.

V. Mona: Hva med planleggingsfasen på prosjektet?

¹¹⁶ Utdraget er fra et møte med gruppe B og deres veileder. De har fortalt hverandre om hvordan de vurderer sin egen innsats og sine prestasjoner så langt dette studieåret. De har også lest opp nye læringsmål som de har laget for seg selv (egenvurdering). Etterpå har to medstudentenr gitt sin vurdering (medstudentvurdering). Replikkvekslingen nedenfor er en samtale om det de nettopp har vært igjennom.

Grete: Ja, det var den vanskeligste. Vi lurte på hva skal vi gjøre ... hva er prosjekt?
Det snakkes om mange møter i starten uten at de følte at de kom noen vei ...
Cecilie: Astrid og jeg var vel de mest utålmodige.
Grete: Jeg og – vi satt tre møter uten å komme noen vei.
Anette: Jammen – det var helt nødvendig da!
Astrid: Vi kalte planleggingsprosessen for ”helmsdeep” – for de som har sett Ringenes herre ... vi hadde så ulike interesser, så ulikt ståsted og så ulik teoretisk innsikt. Det der må vi gjøre noe med, det med for lange dager. På slutten av dagen krangler vi ofte.
Grete: Ikke krangler vel?
Veileder ler.

Etter å lest utdraget har jeg bedt om kommentarer uten å angi noen bestemt tematisk retning. I dette eksempelet begynte gruppa umiddelbart å forklare meg hva aktiviteten gikk ut på. For eksempel blir jeg fortalt at denne måten å vurdere seg selv og hverandre på er noe gruppa selv har valgt å gjøre. Videre sies det at alle opplevde dette som lærerikt og interessant. Etter en stund spør jeg hvilken betydning veilederens tilstedeværelse hadde, og følgende lille utdrag illustrerer hva slags svar jeg fikk:

Turid: I grunnen ikke så mye ...
Anette: (samtidig med Turid): Ikke så mye egentlig (latter).
Cecilie: Det hadde ikke noen betydning, hun måtte bare være til stede hun ... være ordstyrer
Anette: (samtidig med Cecilie): Ja, passe på at det gikk greit for seg.
Cecilie: Mmm
Anette: Ja, det kunne jo ... kommet vonde og såre ting, det kunne blitt konflikter, og da hadde det sikkert vært greit å ha henne ... til å løse det.

Denne måten å bringe inn sekvenser fra det foreliggende datamaterialet og drøfte det med informantene på har gitt en større nærhet til de situasjonene der læringsarbeidet har foregått, enn om jeg bare hadde stilt spørsmål. Likevel vil det alltid være et problem ved intervjusituasjonen at jeg går ut av den aktiviteten jeg ønsker å studere og etablerer en ny kontekst, der jeg som forsker gjør meg selv til en viktig del av interaksjonen. Denne nye situasjonen får sine egne konvensjoner og motiv¹¹⁷. Ifølge Mercer (1995, s. 4) finnes det mye dokumentasjon som viser at informanternes opptreden i forskningssituasjoner er sterkt influert av hva forskeren sier og informantens umiddelbare fortolkning av hva det er meningen at de skal gjøre. (I kaptittel 4 viste jeg til dialogisme der et sentralt poeng er hvordan ytringer skaper et ”topic space”, og der alle ytringer må forstås som språkhandlinger som er responser både på det som allerede er sagt og på ytringer som kommer.) Det er med andre ord begrensninger for hva man kan få ut av denne måten å innhente data på. Likevel har jeg valgt å gjennomføre fokussamtaler på denne måten. Dette er først og fremst blitt gjort for å supplere observasjonsmaterialet, vel vitende om de forbehold som er tatt ovenfor.

¹¹⁷ Se 5.1.2.

Jeg har også gjennomført fokussamtaler med nøkkelinformantene ved å benytte den samme strategien. I disse samtalene har jeg benyttet både utsagn fra informanten selv i dialog med andre deltakere og utdrag fra hans eller hennes mappetekster. Hensikten med disse samtalene har på samme måte som ovenfor vært å få kommentarer til mine foreløpige fortolkninger av materialet. Ved å gjøre mappen som studenten selv har utarbeidet, eller observasjonsutdraget til det sentrale artefaktet for interaksjon mellom studenten og meg, har jeg tilstrebet en størst mulig grad av nærhet til den opprinnelige konteksten for aktiviteten.

Plandokumenter

Som bakgrunnsinformasjon har ulike notater og plandokumenter inngått som datamateriale. Jeg har særlig lagt vekt på å sette meg inn i undervisningsplanen som er det plandokumentet som studentene i casen forholder seg til direkte i arbeidet med mappene.

E-post som distribueres innenfor de to studentgruppene

I gruppe A er e-post en sentral del av interaksjonen, mens dette for gruppe B er en mindre viktig del (noe jeg vil komme tilbake til senere). Begge gruppene har blitt bedt om å sende kopi til meg av alle mailer. Mailer og vedlegg har blitt skrevet ut og samlet i permer på kronologisk basis (tre tykke ringpermer for gruppe A og to for gruppe B). Dette er en særlig interessant dokumentasjon av interaksjon i skriftlig form.

Spørreundersøkelse

Jeg innhentet også data ved ved å dele ut et spørreskjema til studentkullet på to ulike tidspunkter, i begynnelsen av min følgeperiode og ett år senere. Dette spørreskjemaet hadde de samme spørsmålene begge ganger:

Hva legger *du* i begrepet mappevurdering?
Hvorfor synes du / synes du ikke at man skal bruke mapper
- i undervisningen?
- som vurderingsform?
Hvordan vil du beskrive de erfaringene du har gjort med mappe som lærings- og vurderingsform så langt i sykepleierutdanningen?

Denne undersøkelsen er ikke benyttet direkte i analysen, fordi jeg etter hvert fant ut at den ikke ga særlig relevant informasjon for forskningsspørsmålene og det teoretiske perspektivet. Jeg har imidlertid bearbeidet dataene fra den i flere omganger mens jeg har samlet inn data, og slik har spørreundersøkelsen bidratt til å forme min forståelse av studieaktivitet, og jeg finner det derfor

riktig å nevne den. Sammenfatningen av den første spørreundersøkelsen har dessuten blitt anvendt som utgangspunkt for deler av en fokussamtale både med gruppe A og gruppe B.

Mapper fra nøkkelinformantene

Den vurderingsmappen som studentene leverer på slutten av høstsemesteret, består av et utvalg av det totale antallet mappearbeider. Studentene vet at deler av denne vil inngå i den summative vurderingen som gjennomføres like før jul. Alle de fem studentene som er nøkkelinformanter, har levert kopi av vurderingsmappen til meg. Disse har inngått i datamaterialet på to måter. For det første er de eksempler på reifisert kunnskap slik den kommer til uttrykk i de ferdige tekstene. I tillegg har utdrag fra disse mappene inngått som utgangspunkt for fokussamtaler med ”forfatteren” slik jeg har nevnt. I disse fokussamtalene har mappen hele tiden ligget mellom meg og informantene på bordet, og på den måten også i fysisk form dannet et sentrum for samtalen. Noen av de utvalgte tekstbitene er blitt valgt av meg, men noen ganger har jeg også bedt informantene om selv å finne sekvenser som de er særlig fornøyd med, eller som de synes de lærte spesielt mye av å jobbe med, og latt disse danne utgangspunkt for fokussamtalen. På denne måten har jeg fått innblikk i hvordan informantene setter ord på sine refleksjoner vedrørende egen læringsbane og de aktivitetene de har vært del av.

Ovenfor har jeg vist hvordan jeg i hovedsak har gått frem i datainnsamlingen, og hvordan jeg har strukturert innsamlingen og bearbeidelsen underveis. I perioden med datainnsamling har jeg vekslet mellom observasjoner, transkribering, foreløpige analyser og drøfting av utdrag med informantene. Mitt blikk og hva jeg har sett etter har på denne måten endret seg og fått et mer tydelig fokus etter hvert som jeg har blitt kjent med studiegruppene og fått et inntrykk av praksis. Fokussamtalene har vært en kombinasjon av å vise frem utdrag fra observasjoner og be om kommentarer, og mer tradisjonelle åpne intervju spørsmål.

Gjennomtenkte strategier for datainnsamling lar seg imidlertid ikke alltid gjennomføre som planlagt. Teknisk utstyr svikter når det passer aller dårligst. Personer blir syke eller glemmer avtaler. Dessuten byr rollen som feltarbeider på en rekke uforutsette utfordringer, f.eks når noen studenter opplever min tilstedeværelse som ”hemmende”, eller når fokussamtalene ansporer såre strenger hos informantene og du plutselig befinner deg i rollen som ”terapeut” mer enn som forsker. Fleksibilitet blir dermed et viktig stikkord. Gjennomtenkte planer gir et solid grunnlag for feltarbeidet (Kvale 2001), men evne til å justere planene og tilpasse seg den konteksten man opererer innenfor er like viktig.

6.2.1 Forholdet mellom ulike typer av data

Data fra fokussamtaler og intervjuer betrakter jeg som supplerende informasjon om studentenes aktivitet og hvordan de reflekterer over denne. Refleksjon er tidligere definert som indre dialoger eller personlige koblinger mellom ulike kontekster på tvers av tid og sted.¹¹⁸ Nøkkelinformantenes mapper gjør det mulig å studere noen eksempler på kunnskap i reifisert form slik den nedfelles i mappearbeidene. Bruk av nøkkelinformanter kan nettopp være grunnlag for en stadig pendling mellom ulike perspektiv og innganger til læringskulturen (Wadel 1991).

De typer av data som til nå er nevnt, er på *metanivå* i forhold til de konkrete handlingene som studentene foretar. Samspillet mellom studentene og mappene må undersøkes på en annen måte for å kunne få en mer presis forståelse av relasjonen mellom de ulike aktørene i læringskulturen, og hvilken rolle mappen som medierende redskap har i denne. Observasjoner som dokumenteres i form av lydopptak og feltnotater, gir data på et slikt detaljeringsnivå. Observasjonsmaterialet er blitt benyttet som utgangspunkt og hovedmateriale for den helhetlige analysen som fant sted etter at alt materialet var samlet inn.

Jeg fikk inngående kjennskap til den praktiske konteksten der dialogene fant sted, gjennom den måten jeg innhentet data på. Jeg deltok i svært mange av studentaktivitetene og ”kjente på kroppen” hva slags aktivitet og interaksjon som foregikk. Et eksempel som illustrerer dette er den morgenen da studentene skulle få utdelt oppgaven til summativ vurdering. Da jeg våknet denne morgenen, var eksamensoppgaven det første jeg tenkte på, og jeg var spent på ”hva vi fikk”. I lys av det dialogiske perspektivet ser jeg denne formen for kontekstuell innsikt som en klar fordel. Det er i aktiviteten at språket som interaktivt og intraaktivt redskap blir meningsfullt. Mine analyser av ”mening” foregår på denne måten med den praktiske sammenhengen som bakgrunn, der ord og begreper har vært gjenstand for forhandling om mening. Det er bare innenfor den situasjonen der språket brukes at ord, begreper og ”ordspill med rette kan brukes”, slik Wittgenstein uttrykker det.¹¹⁹ Stor grad av tilstedeværelse i de praktiske situasjonene har økt mine muligheter for å trenge inn i begrepene og gripe den meningen de får innenfor dette fortolkende fellesskapet.

¹¹⁸ Se også 5.2.2.

¹¹⁹ Se 4.4.2.

6.3 Identifisering av data og informanter

Referansekodene til datamaterialet består av tre ledd med bindestrek mellom, f.eks. **GA-O-1** eller **Ni/Mo-FS-1**. *Det første leddet* viser til informant eller informantgruppe. Nøkkelinformant (NI) skrives i kombinasjon med den første (eller de to første) bokstav(ene) i nøkkelinformantens (fiktive) navn. *Det andre leddet* viser om det er observasjon (**O**) eller fokussamtale (**FS**), og *det tredje leddet* viser til den kronologiske plasseringen av samme typen data fra samme kilde, siden det gjerne foreligger flere observasjoner eller fokussamtaler med samme informant eller informantgruppe:

P: Plenum
GA: Gruppe A
GB: Gruppe B
S: Sensorer¹²⁰
NI: Nøkkelinformant
Arvid: **Ni/A**
Martine: **Ni/M**
Kristin: **Ni/K**
Cecilie: **Ni/C**
Grete: **Ni/G**
Prosjektleder: **Ni/PR**
Veileder Mona: **Ni/MO**
Veileder Hans: **Ni/vH**
Veileder Torild: **Ni/vT**

Forsker: **F**

I de to eksemplene står GA for Gruppe A og Ni/Mo for nøkkelinformant Mona. **Ni/Mo-FS-1** innebærer altså at nøkkelinformant veileder Mona er deltaker i en fokussamtale, og at dette er den første samtalen jeg har gjennomført med henne. Vedlegg 3 er en tabell over alle observasjoner og fokussamtaler. I fremstillingen av empiri henviser jeg til denne tabellen.

6.4 Analyse

Analysen startet allerede samtidig med datainnsamlingen som en kontinuerlig og kumulativ prosess slik jeg allerede har redegjort for. Hoveddelen av analysearbeidet har imidlertid foregått på grunnlag av materialet som helhet etter at feltarbeidet var avsluttet. Analysen har rettet seg mot å *beskrive* utdanningskulturen ved det valgte studentkullet, og å forstå hvordan mappe som artefakt bidrar til å strukturere interaksjon og læring. For dette formålet har jeg satt søkelyset på samspillet i de to studiegruppene, de ressursene som inngår i interaksjonen, hvordan det forhandles om motiv og forståelse, dessuten anvendelse av ressursene. Alt dette konstituerer de

¹²⁰ Disse kategoriene overlapper hverandre på følgende måter: Gruppe A og gruppe B inngår også i gruppa ”plenum”, og to av veilederne omfattes av gruppa ”veiledere”, men inngår samtidig i deler av det materialet som knytter seg til gruppe A eller B.

to studentgruppenes aktivitet, og da er læring definert som en dimensjon ved denne aktiviteten. Ved å analysere gruppenes interaksjon, dynamikk i relasjonene og eventuelle endringer over tid, får jeg et grunnlag for å beskrive kjennetegn ved aktiviteten i de to gruppene og å forstå kollektive og individuelle deltakelsesbaner. *Næranalyse* av aktiviteten i *de to gruppene* har dermed stått i forgrunnen. Denne er basert på *observasjonsmaterialet* og supplert med de øvrige datakildene.

6.4.1 Den valgte modellen for analyse - bakenforliggende tradisjoner

Da jeg startet med å utarbeide et konkret redskap for å analysere data, hadde jeg fire intensjoner. For det første ville jeg analysere kjennetegn ved interaksjonen i de to gruppene og de ressursene som til sammen konstituerer mappe som artefakt i aktivitet. For det andre ønsket jeg å plassere aktører og ressurser innenfor en større helhet, slik at jeg kunne følge ressurser og personer på tvers av ulike episoder og se etter forbindelseslinjer mellom disse. For det tredje hadde jeg behov for en analysemetode som kunne gjøre det mulig å forstå hvordan aktiviteten i gruppene får retning gjennom forhandling og etablering av konvensjoner. For det fjerde ville jeg på denne måten studere kollektive og individuelle læringsbaner eller læringsløp.

Etter en lengre periode med søking, prøving og feiling av måter å gjøre dette på, fant jeg frem til en metodisk tilnærming som passet godt for disse fire intensjonene. Denne metoden er utviklet av Barab et al. (2001) og er et analyseredskap som gjør det mulig å analysere utvalgte *episoder* og *delepisoder*. Ved å ordne (del-)episodene kronologisk kan jeg også studere kollektive og individuelle forløp. Episodene vil til sammen danne et nettverk som gjør det mulig å følge personer eller ressurser på tvers av de ulike episodene¹²¹ (2001, s. 63). Metoden er utviklet nettopp for å muliggjøre analyse av interaksjon. Selv om Barab et al. baserer sine analyser på andre typer data (videoobservasjoner og intervjuer), og i tillegg har et langt større datamateriale, finner jeg denne modellen relevant for mitt datamateriale. Jeg har imidlertid tilpasset modellen noe, for å gjøre den mest mulig formålstjenlig for å belyse forskningsspørsmålene for denne studien. I den originale modellen opererer man f.eks. med en kategori der man angir en tallmessig vurdering av ressursrikhet i episoden, noe mine data *ikke* gir grunnlag for å gjøre.¹²² En annen tilpasning er den avgrensningen jeg har gjort av episoder og delepisoder. Hvordan jeg har funnet

¹²¹ I originalteksten benevnes denne tilnærmingen som "Constructing Networks of Action-relevant Episodes" (CN-ARES).

¹²² Jeg er også opptatt av å analysere bruk av ulike ressurser, men i Barabs modell er det snakk om å angi et tall på en skala som indikator for ressursrikhet. En slik behandling krever et mer detaljert datamateriale (f.eks. videoobservasjoner) enn det som foreligger i denne studien.

frem til (del-)episodene, vil jeg komme tilbake til senere, men her har jeg funnet frem til egne grep etter inspirasjon fra Barab et al. Modellen er godt egnet til et analysearbeid som tar sikte på å forstå hvordan mappe som artefakt bidrar til å strukturere aktivitet og læringsbaner.

Det er tre tradisjoner som ligger implisitt i den utvalgte metoden (Barab et al. 2001). Den første er *interaksjonsanalyse*, en tilnærming som tar sikte på å fange inn episoder av interaksjon mellom personer og ressurser slik de faktisk utspiller seg i den praksisen man ønsker å studere.¹²³ I min studie har dette, som allerede nevnt, blitt gjort ved hjelp av lydopptak og feltnotater. Den andre tradisjonen som ligger implisitt i den valgte metoden, er "*network-theory*", slik den er utviklet av antropologer for å forstå den historiske utviklingen av kulturelle redskaper som f. eks datateknologi og papirbaserte manuskripter.¹²⁴ Det aspektet ved denne tradisjonen som er mest relevant for meg, er den muligheten det gir for å gripe den *distribuerte og situerte opprinnelsen til "knowing in the making"* (s. 69) og den historiske og sosiale dimensjonen ved kontekst og kunnskap. Nettverksteorien gjør det mulig for forskeren å plassere aktører og ressurser innenfor en større helhet, reflektere over ressursenes rolle på tvers av ulike episoder og forfølge forbindelseslinjer mellom disse (s. 71). Det blir mulig å identifisere mønstre av interaksjon og dessuten få en forståelse av hvordan læringsbanen utvikler seg gjennom denne dynamikken. Dette forutsetter at det ikke bare er aktørens handlinger som beskrives, men også hvordan disse inngår i et mønster av kontekstuelle forhold. På denne måten blir det mulig å spore ulike konstituerende elementer i interaksjonen over tid, i tillegg til å gripe de kontekstuelle forholdene som avgrenser handlingene (Barab et al. 2001, s. 71). I denne sammenheng bruker jeg *sporing*¹²⁵ som metodisk grep. Det innebærer at jeg følger praksis, personer eller bestemte ressurser (begreper, dokumenter eller fysiske objekter) på tvers av de ulike (del-)episodene.

Den tredje tradisjonen som ligger implisitt i modellen er *aktivitetsteori*, som har sitt utspring hos Leontèv, Vygotskij og Luria. (Leontèv 1974 og Engestrøm 1987, begge gjengitt i Barab et al. 2001). Innenfor det kollektive aktivitetssystemet konstitueres "the minimal meaningful context" (Barab et al. 2001, s. 69). Et viktig poeng for meg ved denne tilnærmingen er at de konstituerende elementene på ethvert nivå er *individens eller gruppens handlinger i kontekst* (Barab et al. 2001, s. 69).

¹²³ Barab et al. bygger her på Jordan og Hendersons tilnærming (2001, s. 68, gjengitt i Barab et al. 2001).

¹²⁴ Forfatterne bygger her på blant andre Callon og Latour (Callon 1987 og Latour 1987, gjengitt i Barab et al. 2001).

¹²⁵ Oversettelse fra den engelske termen *tracer* (Roth 1996, gjengitt i Barab et al. 2001).

En del av det teoretiske perspektivet for prosjektet er *dialogisme*, og jeg har funnet det nødvendig å supplere modellen til Barab et al. med kategorier som gjør det mulig å analysere dialogen mellom studentene, mønstre ved deltakelse, dynamikk og eventuelle endringer gjennom året. For å få til dette valgte jeg å innlemme et nytt element i analysemodellen, basert på de analytiske begrepene jeg har behandlet tidligere om hvordan deltakerne sammen etablerer både innholdet i samtalen og konvensjonene som styrer den.¹²⁶ Interaksjon og dialog mellom deltakerne gir en unik innfallspori til å undersøke hvordan mappe som artefakt medierer aktivitet. En nærmere analyse av selve dialogen gjør det mulig å studere *hvordan deltakerne koordinerer sine sosiale og medierte handlinger*, jevnfør det jeg tidligere har skrevet om dialogisme.¹²⁷ Jeg betrakter samtalen som et *samarbeidsprodukt*, der ingen av deltakerne uten videre kan diktere utviklingen, og slik jeg viste i kapittel 4, vil jeg se nærmere på utviklingen av ”topic space”, utvekslinger og replikker.¹²⁸ Denne tilføyelsen ga meg nettopp det mellomleddet som manglet for å kunne analyse selve dialogen og samtidig behandle den som en del av aktiviteten slik den lar seg gripe ved modellen til Barab et al. Jeg vil senere komme tilbake til de konkrete kategoriene for analysen.

6.4.2 Kategorier og koding

Etter ett år med feltarbeid satt jeg med et *stort* materiale. Det ble en utfordring å systematisere dette på en meningsfull måte og finne frem til relevante deler av det. De ulike kategoriene som er blitt benyttet i det konkrete analysearbeidet av (del-)episodene er:

Tema

Initiator

Deltaker(e)

Ressurser

Interaksjon

Praksis

Alle kategoriene utenom interaksjon er hentet fra Barab et al. (2001), mens *interaksjon* er basert på Linell (1998) og Wells (1999). Før jeg forklarer mer spesifikt hva jeg legger i de ulike kategoriene og hvordan jeg har gått frem, vil jeg introdusere et eksempel.

¹²⁶ Se 5.1.

¹²⁷ Se 4.4.

¹²⁸ Se 5.1.1.

EKSEMPEL:¹²⁹

Episode 3, Gruppe A, Diskusjon om studentenes rolle, oppgave og ansvar ute på praksisplassen, GA-O-2

I forkant av denne replikkvekslingen har deltakerne drøftet hvordan de ansatte på praksisplassen skal kunne godkjenne og attestere på studentenes innsats, når det er studentene selv som har regien på hva de gjør til enhver tid.

Delepisode A.3.1, Hvem skal gi respons og vurdering?

Silje: Jeg tror ... det prosjektlederen er ute etter er at den blir ganske viktig den responsen vi gir hverandre.

Arvid: Mmm ...

Flere: Mmm, ja ...

Martine: Ja, det er jo den som tross alt blir det viktigste.

Silje: Ja, for når vi er litt rundt overalt, så blir det ganske vanskelig ...

Martine: Mmmm

Silje: For vi har ikke *en* sykepleier som følger oss sånn som det var i vinter.

Martine: Men vi må jo ha en primær, det ser i hvert fall jeg for meg at det må være ... En primærsykepleier på det stedet

Silje: Jeg tror vi er veldig overlatt til oss selv, og dermed så må vi gi hverandre de responsene og de vurderingene på en måte, og det ligger litt i det vi skal gjøre i forholdet til hverandre på en måte, også det å signere for hverandre, så jeg tror vi bare må

Flere: Mmm

Arvid: Det føyer seg inn i ...

Flere: Mmm, ja

Lars: Ja, jeg er helt enig, Jeg også har lyst til å ha det sånn.

Flere: Mmm

Etter noen flere ytringer om det samme, introduserer Lars en ny problemstilling. Praksisstudiene har en dimensjon i tillegg til den som Silje understreket i forrige delepisode. De er en obligatorisk del av studiet, og noen må vel formelt sett godkjenne at de faktisk har vært der?

Delepisode A.3.2, Hvem skal kontrollere at de er til stede og signere på det?

Lars: Men jeg tenker på det der med signering. Det skal jo være en dokumentasjon på at du har gjennomført praksis. Ikke sant?

Silje: Jo

Lars: Når du ser på da ... altså ... alle studier ..., når de har obligatorisk fremmøte og sånt (...)

Silje: Mmm

Lars: Vi kan jo skrive under for hverandre om at vi er til stede, men så sitter vi og skriver oppgaver, og det vet jo lærerne og. Også mye sånt piss ...

Det første jeg har konsentrert meg om i analysen, er å finne relevante *episoder*. Dette er blitt gjort med utgangspunkt i *hva samtalene dreier seg om*. Arbeidet med å identifisere episoder foregikk helt konkret ved at jeg leste igjennom det skriftlige observasjonsmaterialet og noterte nøkkelord i marginen, deretter gjorde jeg det samme med de transkriberte fokussamtalene. Nøkkelordene henspilte på hva samtalene dreide seg om rent innholdsmessig. De episodene jeg har valgt å benytte, er de som direkte eller indirekte handler om studiegruppens arbeid med mappene. Når jeg har *introdusert* episoden, har jeg benyttet informasjon fra datamaterialet som helhet. Dette har jeg gjort for å kunne gi rike beskrivelser som gjør det mulig for leseren å finne mening i teksten (Barab et al. 2001). Når jeg har valgt å organisere episodene kronologisk, er det fordi jeg i neste omgang kan se de ulike episodene som *sekvenser i deltakelsesbaner* gjennom det året jeg har fulgt sykepleierstudentene. En episode er en del av aktiviteten i en av de to studiegruppene

¹²⁹ Eksempelet er hentet fra 7.2.2.

som frembringer *signifikante hendelser i læringskonteksten* med relevans for forskningsspørsmålene. Valg av episoder er med andre ord tematisk bestemt. Noen ganger har jeg gjort et lite utdrag av en lengre sekvens der et tema blir behandlet. Dette har vært nødvendig for å gjøre materialet håndterlig, og det er grad av *relevans for forskningsspørsmålene* som har vært avgjørende for hva som har blitt valgt ut.

Innledningsvis gir jeg en kort beskrivelse som skal gjøre det lettere for leseren å forstå hva samtalen og handlingene dreier seg om: "I forkant av denne samtalen ...". Her har jeg trukket inn informasjon om hva som skjedde før dialogen fant sted, i tillegg til noen opplysninger om selve studieordningen. En ny **delepisode** peker seg ut ved at en *ny initiativtaker* bringer inn en *ny ressurs* som fører til at samtalen får en *ny retning*. I eksempelet er det Lars som initierer delepisode A.3.2 ved å bringe inn begrepet *signering*. Samtalen får nå et nytt innholdsmessig fokus. Det er imidlertid fortsatt en klar tematisk sammenheng med foregående delepisode. Jeg har av den grunn funnet det ryddig å dele inn i *episoder og delepisoder*. Den tematiske sorteringen gir ryddighet i fremstillingen, samtidig som jeg får frem hvordan nye ressurser gir dialogen ny retning.

I en tidlig versjon av analysene oppga jeg også hvorvidt delepisodene fulgte replikkmessig rett etter hverandre, eller om det var noe jeg hadde kuttet ut innimellom. Jeg fant imidlertid ut at jeg kunne ivareta dette aspektet som en del av den innledende teksten til nye delepisoder. I eksempelet går det frem at noe skjer mellom de to delepisodene, ved at jeg sier: *Etter noen flere ytringer om det samme, introduserer Lars en ny problemstilling*. Dette valgte jeg å gjøre av hensyn til lesbarhet og flyt i teksten. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan jeg anvender de ulike kategoriene for å analysere hva som konstituerer hver (del-)episode.

Tema

Det første konstituerende elementet er det jeg kaller for **tema**. I de oppsummerende tabellene er tema oppgitt i samme kolonne som **episode** og **delepisode**. De episodene som er inndelt i flere delepisoder har således både et overordnet tema og spesifikke tema for hver delepisode. Dermed er tema en sentral tracer i analysearbeidet. Tema kan referere til både redskap, redskapsrelatert praksis, et diskursivt redskap eller en diskursiv prosess. Tema refererer til det som er objektet for diskusjonen eller manipulasjonen. Selv om det selvsagt kan være underliggende agendaer for aktiviteten, velger jeg i analysen bare å forholde meg til det som gjøres og sies eksplisitt i dialogen. Tema refererer alltid til et medierende middel, her benevnt som *ressurs*, og disse

ressursene vil i de fleste tilfeller være et diskursivt eller fysisk redskap, en prosess eller en problemstilling.

Initiator

Den neste kategorien er **initiator**, og dette er den eller de personene som iverksetter handlingen(e). Initiativtaker handler aldri utelukkende på basis av det som skjer i delepisoden. Initiativ vil alltid ha forbindelseslinjer til andre delepisoder og også til andre kontekster, sosiale språk og samtalesjangere.¹³⁰ Initiativ konstitueres alltid av et sammensatt og komplekst sett av kulturelle omgivelser. Disse transformeres i øyeblikket til konkret handling. Denne kompleksiteten er det imidlertid umulig å fange opp i sin helhet. Jeg har for analytiske formål valgt bare å ta hensyn til det som er observerbart i materialet slik det fremstår. En annen avgrensning er at jeg bare har forholdt meg til **personer** som initiatorer. Det betyr ikke at redskaper ikke kan være initiatorer. En fartsdump i veien kan for eksempel få oss til å redusere farten, eller en tung metallgjenstand på hotellnøkkelen kan gjøre at vi velger å legge den igjen i resepsjonen i stedet for å putte den i lomma¹³¹ (Habib og Wittek, *in press*). I mitt materiale inngår ikke-menneskelige initiatorer som f.eks. datamaskiner eller plandokumenter. Disse legger (som fartsdumper) klare føringer for hva studentene foretar seg. Likevel har jeg altså bare kodet menneskelige aktører som initiatorer; dette henger sammen med en forståelse av at personer i en kontekst er overordnet ressursene. Med det mener jeg at det er personene som gjennom sin interaksjon avgjør på hvilken måte det anvendelses- og forståelsespotensialet som ligger i ressursene skal benyttes og videreutvikles. *Redskaper* blir i denne analysen behandlet som *ressurser* (se nedenfor).

Deltakere er personer som deltar verbalt i delepisoden, i tillegg til den som initierer den.

Ressurser

Til denne kategorien hører ethvert element av informasjon, objekter, redskaper eller maskiner som personene benytter for å utføre handlingene. Dette kan være tekniske redskaper som datamaskiner, konseptuelt orienterte redskaper som teoretiske begreper eller det kan være redskaper av sosial natur som fellesskapets konvensjoner for samhandling. Et artefakt transformeres til å bli en ressurs når det anvendes av aktørene og ved det gjøres til en del av den aktuelle praksisen. I denne analysen er jeg bare opptatt av å kartlegge ressurser som støtter opp

¹³⁰ Se 5.1.3.

under den observerbare praksisen. Jeg finner det nyttig å benytte den distinksjonen som Barab et al. (2001) trekker opp mellom ressurser som brukes direkte i aktiviteten, og ressurser som brukes som støtte i mer generell eller implisitt forstand. Sosiale språk og samtalejangere er eksempler på ressurser som tilhører den siste kategorien. Ressurser av mer overordnet karakter vil ikke komme til syne under kategorien ”ressurser”, men bli behandlet under kategorien ”praksis” (se nedenfor). Ressurser benyttes altså bare om de redskapene som inngår direkte i de aktuelle handlingene. I kapittel 10 drøfter jeg analysen i lys av det teoretiske perspektivet for prosjektet på et med abstrahert nivå, og da vil begge typene av ressurser være inne i bildet.

Interaksjon

Den verbale dialogen består av *utvekslinger*, og de enkelte bidragene er *replikker*. Utvekslinger kan være preget av *dominans* eller *jevnbyrdighet*, de kan preges av ulik grad av *engasjement*, *involvering* og *intensitet*, ulik grad av *problematisering*, *konfrontasjon* eller eventuell *harmonisering*.¹³² I analysen av interaksjonen vil jeg særlig se etter *hvem* som tar *initiativ*, og om initiativene preges av å være *befordrende*, *oppmuntrende* eller *informative*. Forholdet mellom initiativ og respons gir informasjon om fremdrift, engasjement og intensitet i utvekslingene, eventuelt tendenser til harmonisering. Særlig interessant er det å undersøke det jeg tidligere har definert som *oppfølginger*, og som kan være *korrigerende*, *evaluerende* eller *befordrende*.¹³³ Jeg vil dessuten undersøke hva som kjennetegner utviklingen av ”topic spaces”.

Praksis

Denne siste kategorien er av mer oppsummerende karakter enn de andre kategoriene. Jeg har funnet frem til seks benevnelser som kan beskrive (del-)episoden som helhet. Den første beskrivelsen er *redskapsorientert*. Episoden er da orientert mot å forstå anvendelsen av redskapet i seg selv (f.eks. forstå ordlyden i undervisningsplanen, gangen i PBL som metode eller selve (den instrumentelle) anvendelsen av begrep). *Profesjonelt orientert* betyr at samtalen eller handlingen er orientert mot å utføre handlinger/prosedyrer slik praksisfeltet krever det (f.eks. stell av pasient). Dette kan foregå rent praktisk, eller det kan være konstruert i form av at eksempler fra praksis flettes inn i det man skriver eller samtaler om. Hvis praksis karakteriseres som *undervisningsorientert*, innebærer det at samtalen eller handlingen er preget av at en medstudent eller lærer instruerer, veileder eller informerer de andre deltakerne om faglig substans eller fremgangsmåte i arbeidet. En *læringsorientert* praksis henspiller på at samtalen

¹³² Alle karakteristikkene som her benyttes har jeg redegjort for under 5.1.1.

¹³³ Disse karakteristikkene er også behandlet under 5.1.1.

eller handlingen er orientert mot bruken av et spesielt pedagogisk redskap (som respons, bruk av kriterier eller prosjekt som metode), mens en *sosialt orientert* praksis innebærer at den er orientert mot å bygge relasjoner eller etterleve konvensjoner for gruppesamarbeidet slik de har utviklet seg, med vekt på det å opprettholde fellesskap eller vennskap. Den siste formen for praksis er *konseptuelt orientert*. Interaksjonen i delepisoden er da orientert mot å oppnå en felles forståelse, forhandling, utforskning eller teoretisering av en faglig term eller et vitenskapelig begrep (her knyttet til sykepleiefaget). Det må understrekes at flere praksisbeskrivelser ofte eksisterer samtidig innenfor en og samme delepisode.

Oppsummert kan de valgte kategoriene fremstilles i form av denne tabellen:

Tabell 1: Kategorier for de ulike trekkene som til sammen konstituerer en delepisode

Kategori	Beskrivelse
Tema	En oppsummerende tematisering som henspiller på hva samtalen i delepisoden dreier seg om rent innholdsmessig (det som er det direkte objektet i diskusjonen eller manipulasjonen). Tema kan være et artefakt, en praksis orientert mot et fysisk eller konseptuelt redskap eller en prosess
Initiativtaker	Et individ eller en gruppe som iverksetter en handling. To avgrensninger som jeg har foretatt, er at jeg bare forholder meg til: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>det som er observerbart</i> 2. <i>menneskelige aktører</i>
Deltaker	Person som er involvert uten å være initiativtaker. Jeg har bare tatt med de som ytrer seg. Ofte har flere personer vært fysisk til stede, men de er altså bare ført opp som deltakere når de ytrer seg verbalt.
Interaksjon	<p><i>Karakteristiske trekk ved utvekslingene analyserer jeg ved å se på</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Initiativ (befordrende, oppmuntrende, informative) • Respons (grad av overlappinger og avbrytelser, tempo, støttende signaler) • Oppfølginger (korrigerende, evaluerende eller befordrende, hyppighet) <p><i>Karakteristikker av utvekslinger:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke ytringer blir tatt opp i "topic - space"? - Fremdrift - Dominans - Grad av <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Konfrontasjon</i> ○ <i>Harmonisering ("VI-orientering", enighet og "hyggeprat")</i> ○ <i>Involvering</i> ○ <i>Nyansering</i> ○ <i>Problematisering</i>
Ressurser	Alle typer redskaper som anvendes av aktører og som <i>inngår direkte i handlingene</i> , enten ved å være fysisk til stede eller i representert form som del av samtalen eller handlingen <ol style="list-style-type: none"> 1. begreper (vitenskapelige, hverdagslige, studiestrukturrelaterte etc) 2. dokumenter (studieplan, fagbøker, egenproduserte tekster, brosjyrer etc) 3. fysiske objekter
Praksis	Helhetlig karakteristika som beskriver den praksis som utspiller seg innenfor delepisoden. <ol style="list-style-type: none"> 1. Redskapsorientert

	<p>Samtalen eller handlingen er da orientert mot å forstå anvendelsen av redskapet i seg selv (f.eks. forstå ordlyden i studieplanen, gangen i PBL som metode eller selve (den instrumentelle) anvendelsen av begrep)</p> <p>2. Profesjonelt orientert</p> <p>Samtalen eller handlingen er da orientert mot å utføre handlinger/prosedyrer slik praksisfeltet krever det (f.eks. stell av pasient). Dette kan foregå rent praktisk, eller det kan være konstruert i form av at eksempler fra praksis flettes inn i det man skriver eller samtaler om.</p> <p>3. Undervisningsorientert</p> <p>Samtalen eller handlingen er da preget av at en medstudent eller lærer instruerer, veileder eller informerer de andre deltakerne om faglig substans eller fremgangsmåte.</p> <p>4. Læringsorientert</p> <p>Samtalen eller handlingen er da orientert mot bruken av et spesielt pedagogisk redskap (som respons, bruk av kriterier eller prosjekt som metode).</p> <p>5. Sosialt orientert</p> <p>Samtalen er da orientert mot å bygge relasjoner eller etterleve konvensjoner for gruppesamarbeidet slik det har utviklet seg.</p> <p>6. Konseptuelt orientert</p> <p>Samtalen er da orientert mot å oppnå en felles forståelse, forhandling, utforskning eller teoretisering av en faglig term eller et vitenskapelig begrep (her knyttet til sykepleiefaget).</p> <p>NB: Flere praksisbeskrivelser eksisterer ofte samtidig innenfor en og samme delepisode.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nedenfor vises et eksempel som illustrerer hvordan jeg har gått frem i anvendelsen av de kategoriene som jeg har redegjort for ovenfor. Delepisoden er hentet fra en større episode som tematisk sett dreier seg om Mettes erfaringer fra utlandet. Hun er gruppas eksterne medlem og deltar mest ved hjelp av elektroniske hjelpemidler. Av og til er hun imidlertid hjemme, og hun deltar da i studentgruppas aktiviteter, for eksempel på dette veiledningsmøtet:

Delepisode A.4.1. Mette inviteres til å fortelle om sine erfaringer i et sykepleiefaglig perspektiv

Hans: Hmmm... (Henvender seg til Mette) ... Det er veldig morsomt å få et sånt eksotisk innslag (Latter, det fleipes med at hun burde ha hatt et litt mer eksotisk preg på klær og utstyr)

Hans: Vi har jo en slags sakliste, og ... (blar i papirer) ... den skulle jo være der... (blar videre) ... Og jeg er jo også interessert ... (henvender seg til Mette) ...bare så dere vet det ... og jeg sendte jo en mail for en fjorten dager siden ...altså hvordan du...det kunne vært morsomt om du på en eller annen måte kunne klare å vinkle hvordan du har hatt det til noe i de fagspørsmålene vi er opptatt av.

Mette: Ja det kan jeg gjøre.

(Forteller først litt om privattilværelsen, men går raskt over til hvordan hun forholder seg som sykepleierstudent til de omgivelsene hun møter.)

Mette: Sånn faglig så har jeg jo kommet litt i kontakt da. Blant annet med en ung mann.

(...) han skal jeg få lov å intervjuer når det gjelder døden. Han skulle nå undersøke en god del frem til vi skal møtes i november. Han skal snakke med høvdingen. Det er jo stammer der da. Han skal snakke med høvdingen sin og han skal snakke med faren sin, en litt eldre mann, ja ... Det er litt spennende, for det han fortalte meg bare sånn roughly, at begravelser – altså vi ser jo at de *feirer* begravelser, men det er veldig forskjellig i hvilken alder den personen som dør er.

Hans: Mm

Mette: Hvis det er en gammel person som dør ... da skal de feire at personen har fått lov til å komme til herren, de er veldig religiøse. Men hvis det er barn ... i sånne begravelser så er seremonien helt annerledes. Så man på en måte sørger forskjellig da, ettersom hvem som dør og hvilken alder personen er. (...)

Hans initierer delepisoden, og det er bare **Mette** som er deltaker. De ressursene som inngår i denne episoden er **sakslisten** (som de fleste sitter med foran seg og som veileder Hans finner etter hvert) og begrepene: **saksliste, døden, høvdingen, begravelser, alder, seremoni, sørge**. Den praksis som her utspilles, vil jeg karakterisere som **konseptuelt orientert** fordi Mettes ytringer orienterer seg mot å belyse døden og begavelsesritualer i en annen kultur som fenomen. Den er også **sosialt orientert**, med henvisning til de ytringene og latteren som kommer til uttrykk i begynnelsen av delepisoden, dette er interaksjon som primært bidrar til å etablere konvensjoner for gruppas samhandlingsstil og etterleve den joviale og støttende tonen som er i ferd med å etablere seg i gruppa. Det er **få personer som involverer seg**. Bare **to** av de syv som er til stede i rommet (utenom meg) **deltar** i dialogen, det er Hans som initierer den, og initiativet kan karakteriseres som **oppmuntrende**, men det videre forløpet har preg av **rolige initiativ-respons utvekslinger** mellom veilederen og Mette. Det er **Mette som dominerer** i den forstand at hun får beholde ordet uavbrutt, bare veilederen kommer med en respons, og det er **ingen oppfølginger**. De andre ser oppmerksomt på Mette hele tiden mens hun snakker, nikker av og til og signaliserer med ansiktsuttrykk at de er interessert. De rolige utvekslingene i tillegg til **stor grad av støttende signaler** gir grunnlag for å karakterisere dialiogen som **harmoniserende**.

Satt inn i den tabellen jeg har utviklet, oppsummeres episoden slik:

Tabell 2, Eksempel på oppsummering av trekk ved en (del-)episode

Episode	/ Del-	Initi-	Del-	Ressurser	Interaksjon	Praksis
Tema	episode/ Tema	ator	takere			
A.4 Mettes erfaringer fra en annen kultur	A.4.1 Mettes betraktning er	Hans	Mette	<u>Dokument:</u> Saksliste <u>Begreper:</u> Saksliste, døden, høvdingen, begravelse, alder, seremoni, sørge	- Dominans av en student - Rolige initiativ-respons utvekslinger, ingen oppfølginger - Stor grad av støttende signaler - Harmoniserende	Konseptuelt orientert Sosial

Et overordnet hensyn som ligger til grunn for valg av analysemetode, er at studentens forståelse og anvendelse av et tema, et begrep, en prosess eller en praksis kan analyseres både i lys av den konkrete aktiviteten og på tvers av aktiviteter i det nettverket av hendelser som går frem av samletabellen over (del-)episoder.¹³⁴ Kunnskap blir her forstått som *situert, distribuert og representert gjennom representasjoner av artefaktene*. Den valgte analysemetoden gjør det mulig å beskrive ikke bare aktørens handling, men også omgivelsene og de forhold som setter fokus for handlingene, som foreslår handlemåter og som begrenser dem. Det må understrekes at det som i denne analyseprosessen fremstår som en relevant *bane*, bestemmes av de interessene som ligger til grunn for studien, og at det ikke er noen form for ”ontologisk sannhet” (Barab et al. 2001, s. 66).

Det er forskningsspørsmålene som avgrenser hvilke konstituerende elementer jeg velger å ta med i analysen. Det er dermed bare *noen* forhold jeg forsøker å gripe blant mange mulige. Dette svært

¹³⁴ Se 7.3 og 8.3.

intrikate og sammensatte bildet gjøres på denne måten håndterlig for analytiske formål. Kategoriene er forhåndsdefinerte og fungerer som et rammeverk, men det er datamaterialet i seg selv som substansielt sett danner utgangspunktet for de mer spesifikke kategoriene jeg finner i materialet. Utviklingen av disse kategoriene har delvis skjedd underveis i form av en interaktiv og gjensidig prosess slik jeg tidligere har vært inne på. Dette kan betegnes som en *dialektisk* prosess der den ene delen hele veien har informert den andre. Kodene må betraktes som min måte å følge relevante tråder i veven av aktivitet på. Etter å ha analysert episodene (som ofte består av flere delepisoder) hver for seg, har jeg sett nærmere på hvilke forbindelser det er mellom de ulike episodene. En forbindelse er her definert som ”det som forbinder en episode med en annen”.

By selecting a particular practise, concept, resource or student production for intense analytic attention, the researcher is opening up the ”black box” that results from post activity analysis of learning and, instead is exploring the trajectory of events that constitute (situate) knowing about (Barab et al. 2001, s. 80).

Den kronologiske rekkefølgen av episoder uttrykker *tid* som forbindelse, og viser dessuten forbindelse i form av *deltakelsesbaner*. Episoder som er karakterisert som samme type praksis, er forbundet i form av *likhetstrekk*. Forbindelser kan også skapes gjennom ressurser og ulike fremtredelsesformer, og personer utgjør forbindelseslinjer gjennom sine bidrag til å utvikle ”topic space”. Alle disse mulige forbindelseslinjene kan betraktes som en *tett og kompleks vev* av konstituerende elementer. For å kunne nyttiggjøre meg denne veven for forskningsformål er det imidlertid nødvendig å kunne spore spesifikke tråder i veven for å forstå deres betydning i helheten. De ”trådene” jeg har fulgt i næranalysen, er de som har potensial til å belyse forskningsspørsmålene sett fra det valgte teoretiske perspektivet.

Analysen av (del-)episoder er imidlertid ikke nok til å kunne få en helhetlig forståelse av de to studiegruppens praksis. For å kunne gjøre valide fortolkninger av de mønstre og tendenser som jeg finner, har det vært nødvendig å hente inn informasjon fra andre datakilder¹³⁵ (Barab et al. 2001, s. 83). Denne helhetlige bruken av datakilder kommer til uttrykk i fortellingene som presenteres i alle de tre næranalyse-kapitlene.

¹³⁵ Se 6.2.

6.5. Metodiske overveielser

En kvalitativ studie som dette, og særlig de data som innhentes fra nøkkelinformantene, har vesentlige etiske implikasjoner som krever stor grad av varsomhet fra forskerens side (Kvale 2001). Disse hensyn er blitt ivaretatt i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Prosjektet ble lagt frem for Datatilsynet.¹³⁶ Informert samtykke er blitt innhentet fra alle nøkkelinformantene.¹³⁷ Jeg har lagt vekt på å anonymisere informantene som inngår i materialet, men likevel vil noen av personene kunne gjenkjennes lokalt. Særlig gjelder dette for de to nøkkelinformantene som har bidratt med materiale til de to portrettene som tegnes i kapittel 9. Jeg valgte derfor å sende de aktuelle delene av den ferdige teksten til ”Cecilie” og ”Martine” og ba dem om å kommentere passasjer der de eventuelt følte seg fremstilt på en uheldig eller uriktig måte. Jeg mottok ingen ønsker om endring fra de to personene, og teksten ble dermed stående slik den opprinnelig var. Begge informantene ønsket imidlertid å lese flere kapitler for å se hvilken sammenheng fortellingene sto i. Da jeg hadde et ferdig utkast til sluttseminar/prøvedisputas den 7. november 2006, sendte jeg hele monografien til dem begge. Begge meldte tilbake at de kjente seg godt igjen i de beskrivelsene som var gitt, og bortsett fra *en* formulering i kapittel 10, hadde de heller ikke nå noen ønsker om endringer.

En av de kritiske innvendingene som er blitt rettet mot etnografiske studier som denne, er at forskerens egne overbevisninger har fått stor innflytelse på forskningsresultatene (Yin 2001, s. 1). En annen innvending har vært at slike studier ikke gir grunnlag for generalisering, og en tredje at den dokumentasjonen som denne typer studier krever i form av ”tykke beskrivelser”, fører til enorme papirbunker som man må jobbe seg igjennom før man kommer til ”poenget” (ibid.). Når det gjelder spørsmålet om generalisering, må det understrekes at resultatene ikke kan generaliseres i den forstand at de sier noe om hvordan mappe som artefakt bidrar til å strukturere aktivitet i andre kontekster enn den som jeg har undersøkt. Det denne studien bidrar med, er en detaljert nærstudie av hvordan hvordan mappe som artefakt *kan* bidra til å strukturere aktivitet i to utvalgte studiegrupper. På et prinsipielt grunnlag mener jeg imidlertid at undersøkelsen på flere måter kan ha betydning utover den konteksten der studien er gjort på flere måter. Hvilke konklusjoner som kan trekkes på grunnlag av studien, hvilken relevans de har og på hvilke måter de kan generaliseres, vil jeg ta opp igjen i siste kapittel. Der vil jeg også trekke opp noen ideer for hva funnene av denne undersøkelsen kan bety for sykepleierutdanningen spesielt og høyere utdanning generelt.

¹³⁶ Se vedlegg 5.

¹³⁷ Se vedlegg 4.

Når det gjelder omfanget av kontekstbeskrivelser, har jeg forsøkt å begrense teksten, men sett det som nødvendig å ta med relativt mye av hensyn til studiens validitet. Validitet i en kvalitativ studie refererer til at ny kunnskap er gjort autentisk. "... that is true to life or presents an accurate account of the people studied – that the researcher has found ways to empathize with the situated experiences of these people" (Smith 1998, s. 553). I denne studien har validitet blitt tilstrebet på følgende måter. For det første har jeg lagt vekt på å være eksplisitt på hvilket teoretisk perspektiv som er lagt til grunn, og dermed hvilke grunnleggende antakelser som preger blikket og interessefeltet hos meg som forsker (Judd et al. 1991).¹³⁸ Jeg har også vist hvordan valg av design og metode har en klar forbindelse til disse grunnleggende antakelsene, og hvordan jeg har lagt vekt på å finne frem til analysekategorier som er direkte forbundet med og som operasjonaliserer det teoretiske perspektivet. I kapittel 7, 8 og 9 har jeg gjengitt kronologiske fortellinger om de studentene som er i sentrum for studien. Disse beskrivelsene er gjort utfyllende og detaljrike for å gi mest mulig rike bilder av konteksten for leseren. Dette inngår som en del av valideringen i denne studien (ibid.).

Anvendelsen av de syv kategoriene som konstituerer aktivitet innenfor hver (del-)delepisode, er avgjørende for hva jeg har kommet frem til. For å gi dette analyseredskapet størst mulig grad av reliabilitet valgte jeg å foreta følgende prøve på hvordan kategoriene ble brukt av ulike forskere. Jeg analyserte selv fem episoder med til sammen 16 delepisoder ved hjelp av en tidligere versjon av kategoriene. Jeg fikk så to kolleger til å gjennomføre den samme analysen av de samme (del-)episodene. Instruksjonen de fikk, var todelt. Jeg ga dem først tabellen med analysekategorier i tillegg til en muntlig forklaring av hvordan de skulle anvende dem.¹³⁹ I tillegg til selve tabellen fikk de *et* eksempel som viste hvordan jeg hadde analysert *en* delepisode. De øvrige 15 (del-)episodene var ubearbeidet, og mine kolleger ble bedt om å analysere dem med utgangspunkt tabellen. Etterpå sammenliknet jeg våre tre analyser, og fant følgende tendenser. Enkelte (del-)episoder var blitt analysert svært likt av alle oss tre, men det var også eksempler på ganske store variasjoner. Det var særlig kategorien som da hadde navnet "videreføring"¹⁴⁰ som viste seg å skape de største forskjellene. Denne kategorien valgte jeg derfor å nyansere bedre for å kunne gjøre en mer valid analyse. Resultatet ble en enkel, men noe mer nyansert analyse av dialog som del av interaksjonen, der jeg henter begreper fra Linell (1998) og Wells (1999).

¹³⁸ Se kapittel 4 og 5.

¹³⁹ Se 6.5.2.

¹⁴⁰ Som jeg kalte "interaksjon" i den tidligere versjonen, med det siktemål å telle antallet *oppfølginger* i hver (del-)episode.

Kategorien ble nå omdøpt til ”interaksjon”. Kategorien ”ressurser” hadde ganske stor grad av samsvar i alle de tre analysene. Jeg oppdaget imidlertid at de to andre bare plukket ut begreper som var blitt direkte anvendt i samtalen, mens jeg flere steder hadde brukt mer overordnede begreper, som ikke nødvendigvis inngikk i selve samtalen. Jeg ble på den måten klar over at jeg konstruerte mer abstraherte begreper inn i dialogene på grunnlag av mitt kjennskap til materialet som helhet. Etter å ha gjort denne oppdagelsen presiserte jeg derfor denne kategorien ved å understreke at det bare var ressurser som ble *direkte benyttet i samtalen* som skulle tas med, siden dette ivaretok nærheten til datamaterialet på en bedre måte. Den siste kategorien (praksis) hadde svært stor grad av samsvar, og denne valgte jeg å beholde slik den var. Etter å ha skrevet inn de nye presiseringene, drøftet jeg den nye versjonen med de to kollegene. Etter denne samtalen konkluderte vi i fellesskap med at analyseredskapet var presist nok for mitt formål. Dette kan kalles ”validation by peer consensus” (Judd et al. 1991, s. 14).

De fortolkninger og erkjennelser som jeg kan bringe frem, vil med nødvendighet være forankret i egne refleksjoner, egen erkjennelse og egne grunnleggende epistemologiske og ontologiske antakelser. Spørsmålet om undersøkelsens validitet blir igjen fremtredende. De viktigste grepene jeg har tatt for å sikre en best mulig validitet, er som allerede nevnt å redegjøre for det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for prosjektet, og mine egne grunnleggende antakelser. I tillegg har jeg som en del av det metodiske opplegget lagt vekt på å drøfte utdrag av observasjonene og mine tentative fortolkninger med informantene, for på den måten å *informantvalidere* resultatene (Kvale 2001, s. 147). Fremstillingen har dessuten blitt lagt frem for to av nøkkelinformantene slik jeg har redegjort for ovenfor.

Det skal også nevnes at jeg den 13. desember 2006 holdt et innlegg med ca. 1 times varighet for lærerne ved deltidsutdanningen, der jeg presenterte de mest sentrale resultatene av analysene og deltok i en drøfting av implikasjoner for utdanningstilbudet. Den daværende versjonen av monografien ble gjort tilgjengelig for alle lærerne ved deltidsutdanningen, og jeg inviterte også lærerne til å gi meg beskjed, dersom de fant passasjer der de mente at personer, situasjoner eller trekk ved studieordningen var blitt fremstilt på feilaktige eller uheldige måter. Tilbakemeldingene jeg fikk fra dette forumet, var at de kjente godt igjen beskrivelsene som ble gitt, og at mine analyser bidro til å nyansere problemstillinger som de allerede var opptatt av. Jeg mottok ingen ønsker om endring.

DEL 3 ANALYSE

I metodekapittelet har jeg gjort rede for fremgangsmåte og dessuten for sammenhengen mellom det teoretiske perspektivet og de metodiske valgene. I denne delen vil jeg presentere *næranalysen* av aktiviteten i de to studiegruppene.

Når jeg i denne delen av avhandlingen velger å fremstille fortellingene om deltakelsesbaner i to studiegrupper på en *beskrivende* måte, er det primært fordi jeg ønsker å presentere *tykke beskrivelser* som en del av valideringen i denne studien.¹⁴¹ En annen begrunnelse er at jeg på den måten kan gi en ryddig presentasjon av aktivitet og forløp i de to studiegruppene. De analytiske begrepene fra kapittel 4 er ikke anvendt direkte i denne fremstillingen. Teoretiske fortolkninger og drøftinger vil bli gitt i siste del av avhandlingen. Selvsagt vil mine fortolkninger *også* være implisitt til stede i beskrivelsene slik de fremstår i kapittel 7, 8 og 9. Blant annet ligger det en sterk føring i utvalget av noen episoder fremfor andre. Jeg har imidlertid lagt vekt på å redegjøre mest mulig eksplisitt for hvordan dette utvalget foregikk, og hva jeg har lagt til grunn.¹⁴²

Analysens primære formål er å beskrive *aktiviteten*, fremtredende *spenningsforhold*, *ressursbruk*, *dialog* og *deltakelsesbaner* i de to studiegruppene. Mer konkret innebærer dette at jeg har undersøkt interaksjon mellom personer og tilgjengelige ressurser over tid. I tillegg til å undersøke dynamikk og spenninger i aktivitetene, har jeg vært interessert i å gripe hvilke konvensjoner som etableres for interaksjon. Siktemålet er videre å anvende dette som utgangspunkt for å forstå individuelle og kollektive læringsbaner. Analysene vil dessuten bringe frem et utgangspunkt som gjør det mulig å gjøre en mer overordnet analyse av hvordan mappe som artefakt kan bidra til å strukturere aktivitet og læring innenfor de to studiegruppene som læringskontekst. Næranalysen er i hovedsak basert på observasjonsmaterialet og supplert med de øvrige datakildene.

Kapittel 7, 8 og 9 har *kronologi* som det overordnede ordningsprinsippet. Fremstillingen i de tre kapitlene har preg av *fortellinger* om det som foregår i de to gruppene fra *ett* tidspunkt i høstsemesteret og til *ett* tidspunkt i vårsemesteret. Det overordnede siktemålet med å gjøre det på denne måten er å synliggjøre dynamikk og forløp i interaksjonen.

¹⁴¹ Se også 6.5.

¹⁴² Se 6.4.2.

Før jeg går nærmere inn på fremstillingen av næranalysen, vil jeg igjen minne om forskningsspørsmålene som ligger til grunn for studien.

Hva innebærer det å benytte mappe som pedagogisk redskap i høyere utdanning, og hvordan kan mappe som artefakt bidra til å strukturere læringsaktiviteter og personlige baner av deltakelse?

Mer konkret spør jeg:

- *Hva er mappevurdering?*

- *Hvilke fremtredelsesformer kan mappe som artefakt ha?*

- *Hvordan fremstår mappevurdering som struktur for læringsaktiviteter i de to studiegruppene?*

- *Hva kjennetegner de aktivitetene som knytter seg til denne strukturen?*

- *Hvilke spenningsforhold er fremtredende i aktivitetene?*

- *Hvordan kan kollektive og individuelle læringsbaner forstås i lys av denne aktiviteten?*

I de tre neste kapitlene er det *de fire siste* delspørsmålene jeg særlig forholder meg til. For å få frem både de lange linjene i aktiviteten knyttet til mappe som struktur og mer detaljerte analyser av interaksjon, har jeg valgt å veksle mellom to ulike nivåer i presentasjonen. Kronologien følger jeg hele veien, men noen steder foretar jeg ”dypdykk” ved å gjengi og analysere enkelte episoder svært detaljert.

Et overordnet kronologisk perspektiv

For å få frem forløpene i den praksis som jeg har studert, er det historiene om de to gruppens virksomhet over tid som ”fortelles”. Disse sammendragene er med nødvendighet preget av mine fortolkninger som er gjort på grunnlag av datamaterialet som helhet. Det er *forskningsspørsmålene* i tillegg til *det teoretiske perspektivet* som hele veien har vært avgjørende for hva jeg har rettet oppmerksomheten mot. I fortellingen av de ”lange linjene” har jeg ønsket å få frem fortellingen om gruppas praksis, og jeg har lagt særlig vekt på å få frem det jeg på grunnlag av datamaterialet som helhet oppfatter som sentrale hendelser eller interaksjonsmønstre i de to gruppene. I den kronologiske rekkefølgen av episoder benytter jeg *tid* som forbindelse, og denne sammenhengen vil jeg betegne som *baner* eller *forløp*.

Dypdykk

Underveis i de kronologiske fortellingene stanser jeg opp ved enkelte episoder som jeg finner særlig interessante. Disse episodene har jeg valgt først og fremst fordi de gir informasjon som kan belyse forskningsspørsmålene. De fleste episodene illustrerer imidlertid også noe som kan

karakteriseres som ”typiske” trekk ved gruppas interaksjon. Dette ”typiske” kan være trekk ved de konvensjonene som gruppa utvikler, hvilke ressurser de gjør sentrale i sin samhandling eller på hvilke måter disse ressursene anvendes.

De utvalgte episodene (ni for hver av gruppene) er blitt analysert med utgangspunkt i tabell 1. Det er imidlertid ikke alle episodene som er beskrevet på en slik måte at det lar seg gjøre å trekke inn alle tabellens kategorier, men dette vil jeg redegjøre for underveis. For å gjøre analysen mest mulig *praksisnær* og også for å gi eksempler på dialog slik den faktisk utspiller seg, har jeg i flere av episodene gjengitt kortere eller lengre utdrag fra de transkriberte observasjonene.

Flere av episodene er igjen delt inn i delepisoder. Det som avgjør skiftet mellom én delepisode og en annen, er at en av de involverte personene bringer inn en ny ressurs som fører til en dreining i samtalen. Alle kategoriene har til hensikt å karakterisere aktivitet og interaksjon. Den siste (*praksis*) er imidlertid av mer oppsummerende karakter enn de andre, og benyttes på to måter: først som en oppsummering av (del-)episoden, og deretter for å karakterisere praksis i gruppa samlet sett og eventuelle endringer over tid.

Etter den kronologiske fremstillingen oppsummerer jeg kapittelet ved å sette opp en skjematisk og stikkordsmessig fremstilling av alle episodene og delepisodene ut fra kategoriene. Denne tabellen anvendes så på flere måter. For det første til å se etter mønstre og tendenser som peker seg ut på tvers av (del-)episodene. For det andre har jeg kunnet foreta ”sparing”¹⁴³, og for det tredje har jeg kunnet se etter *endring* og læringsbaner over tid. Noen få av episodene er hentet fra praksisstudiene. Det er denne konteksten studentene henter ”case” til studiekravene sine fra, og det er denne konteksten det ofte refereres til i gruppenes diskusjoner. Derfor finner jeg det relevant å trekke inn noen av observasjonene fra sykehjemmet som læringsarena. De episodene jeg har stanset ved (”foretatt dypdykk i”), er også interessante i seg selv siden de gir informasjon om hvordan mappe som artefakt bidrar til å strukturere praksisstudiene. I disse episodene er det flere spenningsforhold som kommer til uttrykk.

Helt i begynnelsen av kapittel 7 og 8 har jeg laget en oppsummering som viser de mest fremtredende trekkene ved (del-)episodene samlet sett. Dette har jeg gjort av hensyn til leseren,

¹⁴³ Se 6.4.1.

med den intensjonen å tydeliggjøre hvilke hovedtendenser som finnes i de relativt omfattende fortellingene.

Kapittel 9 forteller ”de samme” historiene som kapittel 7 og 8, men disse er sett fra *to* deltakers perspektiv: ”Martine” og ”Cecilie”. Martine er deltaker i gruppe A og Cecilie i gruppe B. Sett i lys av kapittel 7 og 8 gir disse to portrettene materiale til å analysere og drøfte to studenters personlige baner av deltakelse.

Samlet sett har næranalysen følgende siktemål:

- Å dokumentere praksis, bruk av ulike redskaper og interaksjon.
- Å gripe dialogene slik de utspiller seg mellom studenter og mellom studenter og lærere.
- Å dokumentere progresjon i studentenes aktivitet og fremskaffe et empirisk grunnlag som jeg senere kan bruke for å drøfte individuelle og kollektive læringsbaner.
- Å spore de samme studentene, artefaktene, handlingene og prosedyrene over tid gjennom ulike episoder og delepisoder.
- Å kartlegge mønstre av aktivitet og endringer i disse mønstrene for å kunne belyse hvordan praksis, ressurser, oppgaveformuleringer, retningslinjer og forståelse oppstår og utvikles over tid.

Kapittel 7 Næranalyse, aktivitet i gruppe A

7.1 Introduksjon

Gruppe A består av syv personer: Martine, Kristin, Lars, Tore, Silje, Mette og Arvid. Alle på denne gruppa har utdanning og eller praksis innenfor helse- og omsorgssektoren. Den eldste deltakeren på gruppa er omtrent førti år, den yngste i 20-årene. Alle på gruppa har barn eller er i ferd med å få barn. Gruppa har selv tatt initiativ til å etablere sin gruppe på grunn av et ønske om å arbeide sammen i tillegg til særskilte ønsker for praksisplass. Dette fikk de gjennomslag for allerede ved slutten av første studieår. Mette har et eget tilpasset opplegg. Hun er midlertidig bosatt utenlands og skal gjennomføre mesteparten av studiene som fjerntstudent. En praksisperiode skal gjennomføres i Norge, og denne er det skolen som organiserer. Samarbeidet mellom Mette og gruppa for øvrig skal i hovedsak foregå via mail og telefon. Det har studentgruppa selv kommet frem til. I studentenes eget referat fra gruppemøtet der dette ble drøftet, står det:

Det kom frem under møtet at all korrespondanse i gruppa skal sendes Mette som flytter til utlandet ved skolestart. Vi skal skrive referat fra hvert møte og sende dette via mail til Mette. Referent skal velges til hvert møte og oppgaven skal rulleres blant gruppemedlemmene. Så mange som mulig skal koble seg opp mot MSM Messenger (Gruppereferat 18. juni 2003).

Ved begynnelsen av semesteret omtaler alle i gruppa denne løsningen som spennende og uproblematisk, men det viser seg å være vanskelig både å *delta* som gruppemedlem på denne måten og å *integrere* et ”virtuelt” medlem i samarbeidet samtidig som de øvrige deltakerne møtes fysisk ukentlig. Ved juletider blir Mette formelt sett definert som selvstendig student og fortsetter studiene uten gruppetilhørighet.

I de aller fleste tilfeller stiller alle gruppemedlemmene opp til avtalt tid, og hver og en har gjort de oppgavene som de har påtatt seg. Hele gruppa møtes vanligvis en gang i uken, og tid og sted er avtalt god tid i forveien. Noen ganger treffes de i undervisningslokalene som ligger et stykke fra skolens campus. Noen ganger har de møter på skolen (i en kantine eller i et møterom som veileder har ordnet). De setter ofte av hele dagen til samarbeid når de først møtes, men har også kortere møter av to til fire timers varighet. I praksisperioden, som er lagt til høstsemesteret og som varer i om lag to måneder, er gruppa delt i *to lag*. I denne perioden samarbeider lagene mest hver for seg. De møtes imidlertid en gang i uken, og da er veileder Hans med. Veiledningen legges gjerne tidlig på dagen, slik at gruppa kan fortsette sitt samarbeid i etterkant av

veiledningen. Hans er veileder for gruppe A bare i høstsemesteret. Etter jul går Hans inn i andre oppgaver ved institusjonen. Da er det veileder Mona som overtar veilederansvaret.¹⁴⁴

Veilederen har som tidligere nevnt hovedansvaret for all undervisning gjennom hele studieåret. Ideen er at undervisning og veiledning skal gis til hver gruppe og i forhold til de temaer og fokus som *gruppedeltakerne* til enhver tid er opptatt av. På praksisplassene er det de tilsatte ved den aktuelle institusjonen som legger praktisk til rette for studentaktiviteter, men også da er det Hans som har det faglige ansvaret. Hans er på besøk *en* dag ved hver av de tre institusjonene der studentene i gruppe A har sine praksisstudier.

Før jeg begynner å presentere ”fortellingen” om gruppe A, gjengir jeg i tabells form de mest fremtredende tendensene i gruppas aktivitet. Tabellen har til formål å være en ”leseguide” for kapittel 7. De tendensene som fremheves her, vil bli underbygget og nyansert gjennom kapittel 7, og avslutningsvis blir det gitt en langt mer detaljert oppsummering.

Tabell 3, Sammenfatning av interaksjon i gruppe A

	Gruppe A
Tema En oppsummerende tematisering som henspiller på hva samtalen i (del-)episoden dreier seg om rent innholdsmessig.	Planlegging av eget studiearbeid. Fortolkning av retningslinjene for studiet med hensyn til utarbeidelsen av mappen og eget opplegg i praksisinstitusjonen. Sjanger og form for de ulike mappetekstene.
Initiativtaker / Deltaker Initiativtaker er den eller de som iverksetter en handling. Deltaker er person(-er) som er involvert uten å være initiativtaker.	Likeverdig deltakelse og initiativtaking mellom deltakerne. Veileder dominerer når han er til stede, men de handlemåter som han bidrar til å etablere, blir ignorert når han ikke er til stede.
Interaksjon Initiativ (befordrende, oppmuntrende, informerende) Respons (grad av overlappinger og avbrytelser, tempo, støttende signaler) Oppfølginger (frekvens, dessuten om de er <i>korrigerende, nyanserende, evaluerende eller befordrende</i>) Mer generelle karakteristikk av utvekslinger: <i>Hvilke ytringer blir tatt opp i ”topicspace”?</i> <i>Fremdrift.</i> <i>Dominans.</i> Grad av: <i>Konfrontasjon.</i> <i>Harmonisering (”vi-orientering”, tilstrebelse av enighet og ”hyggeprat”).</i>	Likeverdig deltakelse, men Silje har en viktig rolle i å etablere ”topicspace”. Stor grad av støttende og oppmuntrende responser. Lav grad av involvering. Noe høyere i starten og rett før summativ vurdering. Få oppfølginger. Utvekslingene er preget av harmonisering og nyansering. Konfrontasjon og problematisering forekommer nesten ikke

¹⁴⁴ Veileder Mona inngår i svært liten grad i det datamaterialet som vil bli benyttet i denne femstillingen, derfor går jeg ikke nærmere inn på presentasjonen av henne.

<p><i>Involvering</i> <i>Nyansering</i> <i>Problematisering</i></p>	<p>Konflikt omtrent halvveis i studieåret forsterker den etablerte interaksjonsstilen. Enkelte blir <i>mer</i> forsiktede med hva de sier og hvordan de formulerer seg</p>
<p>Ressurser Alle typer redskaper som anvendes av aktører og som <i>inngår direkte i handlingene</i>, enten ved å være fysisk til stede eller i representert form som del av samtalen eller handlingen - begreper (vitenskapelige, hverdagslige, studiestrukturelle etc.) - dokumenter (studieplan, fagbøker, egenproduserte tekster, brosjyrer etc) - fysiske objekter</p>	<p>Studieplanen og andre retningslinjer. Egne tekstutkast og notater. Begreper forbundet med formelle krav til de oppgavene som skrives, og praksisstudier. Skriving som handling. (Sykepleiefaglige begreper forekommer bare få ganger. Da er det veileder som bringer dem opp, og de utforskes da i relasjon til erfaringer fra praksisstudiene.)</p>
<p>Praksis Helhetlig karakteristika NB: Disse karakteristikkene er fremstilt slik at det som står øverst, er det som preger (del-)episoden mest, og det som kommer sist, preger minst. Det som står sist i parentes, er bare i svært liten grad gjeldende. Redskapsorientert ... mot å forstå anvendelsen av redskapet i seg selv (f.eks. forstå ordlyden i studieplanen, gangen i PBL som metode eller selve (den instrumentelle) anvendelsen av begrep) Profesjonelt orientert ... mot å utføre handlinger/prosedyrer slik praksisfeltet krever det (f.eks. stell av pasient). Dette kan foregå rent praktisk, eller det kan være konstruert i form av at eksempler fra praksis flettes inn i det man skriver eller samtaler om. Undervisningsorientert Medstudent eller lærer instruerer, veileder eller informerer de andre deltakerne om faglig substans eller fremgangsmåte Læringsorientert ... mot bruken av et spesielt pedagogisk redskap (som respons, bruk av kriterier eller prosjekt som metode) Sosialt orientert ... mot å bygge relasjoner eller etterleve konvensjoner for gruppesamarbeidet slik de har utviklet seg Konseptuelt orientert ... mot å oppnå en felles forståelse, forhandling, utforskning eller teoretisering av en faglig term eller et vitenskapelig begrep (her knyttet til sykepleiefaget)</p>	<p>Redskapsorientert. Læringsorientert. Sosialt orientert. (Undervisnings-, konseptuelt og profesjonelt orientert når veileder deltar.)</p>

7.2. Aktivitet i gruppe A gjennom studieåret

Mail-mengden og vedleggene som følger med, er stor i gruppe A.¹⁴⁵ E-post brukes *daglig* for å dele tanker og ideer med de andre i gruppa. Innholdet i mailene kan deles i tre hovedkategorier:

¹⁴⁵ Gjennom min følgeperiode samlet jeg tre tykke ringpermer av e-post som ble utvekslet innad i gruppa, inklusive vedlegg. Vedleggene er for det meste utkast til studiekrav og responser til disse.

- Tekstutkast sendes som vedlegg med en forklarende tekst i selve mailen. En eller flere studenter responderer gjerne på tekstutkastet, og sender det i retur med sine kommentarer og med kopi til resten av gruppa.
- Praktiske avklaringer av ulike studieaktiviteter.
- Utvekslinger av mer privat karakter.

Selve e-post-teksten er nesten uten unntak vennlig formulert, hyggelig og gjerne av litt ”pludrende” og privat karakter. Tekstbiter eller fullstendige tekstutkast som sendes som vedlegg, har gjerne kommentarer både i selve dokumentet og i e-post-teksten.

Nedenfor følger et eksempel på en ganske typisk responsuttalelse. Den er oppmuntrende og positiv. Det faglige kommenteres kun overflatisk.

Lørdag 11. oktober 2003 17:18:11

E-post fra Kristin til Tore, respons på studiekrav 3 (med kopi til de øvrige, det som er gjengitt er innholdet i selve e-posten)

Hei Tore. Nå har jeg lest oppgaven din. Jeg synes den ser kjempebra ut. Det er flott når man kan lese en tekst og interessere seg og holde seg våken. Du har fått inn masse nytt faglig, samtidig som du har skrevet på en lett og behagelig måte slik at alle kan følge med. Det anser jeg som veldig viktig. Oppgaven ser også ryddig ut. Først så trodde jeg at du kanskje ikke hadde tatt med noe fra praksis, men så på slutten, så kom alt sammen. Bra!! Gleder meg til å lese mer fra deg. Hilsen Kristin

7.2.1 Juni

Den 11. juni, mens disse studentene ennå går i ”første klasse”, deltar jeg på et møte med denne gruppa. De har allerede holdt på en stund med planleggingen av egne praksisstudier. De skissene som de skal legge frem for prosjektlederen i dag, har de jobbet mye med. Arbeidet har vært preget av engasjement og iver, og de er stolte av det forslaget de har laget (GA-O-1). Den tilbakemeldingen de får er imidlertid av en helt annen karakter enn hva de har forventet (ibid.). Prosjektlederen gir klar beskjed om at forslaget har altfor stort preg av tradisjonell praksistenkning. De må forsøke å frigjøre seg og være mer kreative. De har i altfor stor grad tatt utgangspunkt i institusjonenes behov for ”assistanse”, mener hun, mens det de *skal* ta utgangspunkt i er *hva de som studenter trenger å lære*. De skal tenke på seg selv som ”forskere”. På forhånd skal de ha definert noen problemstillinger som de skal undersøke når de er ute i praksisstudier. Senere skal dette materialet brukes som case i studiekravene. Alt dette skal studentene ta ansvaret for selv. Studentene ser litt spørrende på prosjektlederen. Noen nikker interessert mens hun snakker. Prosjektlederen fortsetter: Det kommende semesteret er det lagt opp til at de skal følge *en pasient* eller *et tema* gjennom ulike situasjoner og på tvers av

institusjoner. Da er sykehjemmet antakelig bare *en* av mange arenaer de må oppsøke, påpeker prosjektlederen. Hele vitsen med praksisperioden er at studentene *lærer* mest mulig om et valgt sykdomsbilde. Det skal de gjøre ved å følge den valgte casen og ikke ved å gå inn i rutinene ved en institusjon.

7.2.2 August og September

I starten av høstsemesteret treffes gruppa hyppig for å planlegge sitt eget studiearbeid, både praksisstudier og utforming av mapper. Svært mye møtetid brukes til planlegging. Spørsmål knyttet til *hvordan rammene for studiet skal fortolkes*, er det temaet som oftest blir behandlet. Episode 1 viser noen av de konvensjonene som etablerer seg relativt raskt. Jeg sikter da særlig til den støttende og positive stemningen i gruppa. Episode 1 er hentet fra gruppemøtet den 16. september. De har arbeidet konkret med å ferdigstille studiekravsoppsettet. Arbeidet dreier seg i hovedsak om å sette opp en liste over hvilke studiekrav de skal skrive til de ulike mappene i løpet av kommende semester. Dette skal de gjøre ut ifra gitte rammer.¹⁴⁶ Nå flyttes fokuset over på hvordan de synes denne prosessen har vært. De som er fysisk til stede i episode 1, er Arvid, Silje, Kristin, Tore og Lars (Mette er utenlands og Martine kommer senere). Tematisk sett illustrerer delepisoden noe som ofte er i fokus for samarbeidet i gruppe A, nemlig de strukturelle sidene ved mappeprosesser og felles fortolkning av studieplanen. I denne nye versjonen av studiekravsoppsettet (som har blitt drøftet i forkant av episode 1) har de forsøkt å ta hensyn til prosjektleders anvisninger.¹⁴⁷

Episode 1, Gruppe A, Om å lage et eget studiekravsoppsett, GA-O-2

Det har tatt svært mye tid å utarbeide studiekravsoppsettet, sies det.¹⁴⁸ Samtlige uttrykker seg enig i dette utsagnet. Nå har de formulert, reformulert og dermed fortolket oppgavene, forklarer de. Det gjør at de føler at de har dem

¹⁴⁶ De mest sentrale føringene er for det første at teori og praksis må integreres i 2/3 av oppgavene. For det andre at det må være minimum 3 gruppeoppgaver og 3 individuelle oppgaver. For det tredje skal det være til sammen ca. 10 000 ord. For det fjerde skal diskusjon med lærer til stede inngå i min. 2 studiekrav, for det femte skal medstudentrespons være dokumentert i minimum 2 studiekrav. For det sjette skal ulike arbeidsformer skal benyttes.

- Ulike kriterier benyttes, ca. 3-7 pr. studiekrav.
- Alle kunnskapsområder (pasient/samhandling/omgivelser) må inngå.
- Minimum 2 ulike forskningsartikler skal brukes og refereres til.

¹⁴⁷ I forrige utkast (den 18. juni) formulerer de seg for eksempel slik vedr. studiekrav 2: "Sykdomslære. Hver student fordypet seg i valgte tema med utgangspunkt i pleieplanen fra studiekrav 1." I den nye versjonen har de endret det til: "Hver student tar for seg en pasient og utarbeider en pleieplan som danner grunnlag til fordypning hvor studenten legger vekt på sykdomslære. Hver student skal velge en sykdom relatert til eldre og langtidssyke som er beskrevet i studieplanens Kurs 1.1.1 med fokus på pasientens opplevelse og mestring av helse og sykdom. Studentene gir hverandre respons på besvarelsene underveis i arbeidet" (Studiekrav, høstsemesteret 2003, gruppe A 16. sept. 2003).

¹⁴⁸ Det er Arvid som initierer denne replikkvekslingen. Jeg antar at min tilstedeværelse er noe av grunnen til at han vender samtalen over på dette temaet. Selv om jeg flere ganger har understreket for gruppa at jeg bare ønsker å observere det de holder på med på sine møter, opplever jeg ofte i begynnelsen av min følgeperiode at de delvis

”under huden”. De ser på denne erfaringen i forhold til i fjor, og minner hverandre om hvor mye tid de da brukte på å fortolke de oppgaveformuleringene som var utarbeidet av lærerne. Arvid foreslår at de skriver ned sine erfaringer med tanke på et refleksjonsnotat som skal skrives senere:

Delepisode A.1.1, om å skrive ned erfaringene til senere bruk i refleksjonsnotat

Arvid: Jeg mener at vi bør skrive ned denne prosessen nå, mens vi ennå har den friskt i minne. Vi skal jo senere skrive om den i et refleksjonsnotat.

Lars: Vi kan kanskje bygge videre på det vedlegget som vi har laget til [veileder]?

Silje: Jo, det kunne vi, den oppsummerer jo veldig fint da.

Lars: Ja kan vi ikke bygge videre på den da? I stedet for å begynne helt på nytt?

Arvid: Ja, hvis vi får den inn i ... poenget mitt er bare at vi gjør det, så sitter vi igjen med noe som det blir lettere å ... om et år så skal vi skrive om erfaringene våre.

Lars: Ja, dokumentere erfaringene våre.

*I denne delepisoden er det Arvid som er initiator, og Lars og Silje er deltakere.¹⁴⁹ De ressursene som tas i bruk er for det første **gruppas eget notat** som de har skrevet til veileder, og som de nå vil videreutvikle. Det er dessuten flere begreper som benyttes som ressurser: **vedlegg, refleksjonsnotat, dokumentere, oppsummere**. Initiativet til Arvid er svakt befordrende ved at han foreslår en bestemt agenda for gruppa som fellesskap. Interaksjonen har relativt høy grad av involvering, og utvekslingene er primært av en **støttende** karakter ved at deltakerne gir uttrykk for **enighet** med initiatoren. Den ene oppfølgingen som blir gitt kommer fra initiativtakeren selv, jeg vil derfor hevde at interaksjonen primært er preget av **harmonisering**, og til en viss grad **nyansering**. Delepisodene er **læringsorientert**, i den forstand at dialogen er orientert mot skriving av refleksjonsnotat/semesternotat som pedagogisk redskap. Denne praksisen er dessuten orientert mot selve anvendelsen av de retningslinjene som er nedfelt i studieplanen, dermed er den også **redskapsorientert**, altså orientert mot selve anvendelsen av bestemte krav i studieplanen.*

Den neste delepisoden følger umiddelbart etter den foregående:

Delepisode A.1.2, hva innebærer det å skrive refleksjonsnotat?

Silje: Ja, den er jo veldig god, for hvis vi går konkret ut ifra – for eksempel den refleksjonsmappa da ... Hvis vi hopper nå, altså tar punkt en sammen med punkt to i studiekravene – så

(Alle begynner å bla i papirer¹⁵⁰)

Silje:[]¹⁵¹ Jeg gjorde ikke noe med de [punktene i utkastet til studiekraft]. For jeg følte at det var litt viktig at vi snakket om det sammen. Men ... det kunne jo være en del av ... altså semesternotatene. Vi skal ha to semesternotater.

Kristin: Ja.

Silje: Om læring og utvikling i forhold til gruppesamarbeid ...

Arvid: [] To refleksjonsnotater er det vi skal ha, ikke semesternotater.

Silje: Det er jo begreper som blir brukt om hverandre da. Altså semesternotater står ett sted, og så står det refleksjonsnotat et annet sted (ler), ikke sant. Så jeg tror ... det hele går jo på selvvurdering, ikke sant?

Kristin: Men vi har jo et annet refleksjonsnotat der det skal trekkes inn en forskningsartikkel ...

Silje: [] Ja ... ja

Arvid: Vi kunne jo trekke inn en forskningsartikkel på prosjektstyring eller gruppejobbing eller ...

Silje: [] Ja ikke sant, for det er jo da det neste ... ikke sant ... det er jo den der ... (leser fra studieplanen) ”refleksjonsnotat knyttet til hendelser fra praksisperioden. En forskningsartikkel trekkes inn i refleksjonsnotatet”. Det er jo veldig i forhold til rammer og studieplan ... Men den følte jeg at plutselig var dekket veldig under studiekraft 1 når vi gjorde om på det.

(Det letes i papirer)

Silje: Er dere med på den?

Kristin: Kan du si det en gang til?

(Silje tar det hele en gang til, og det mumles samtykkende.)

henvender seg til meg, forklarer, vurderer, berømmer og kritiserer mappevurderingsordningen som sådan når jeg er til stede. Dette blir mindre påtakelig etter hvert.

¹⁴⁹ Se analyseskjema med tilhørende definisjoner av kategorier under 6.4.2

¹⁵⁰ I dette tilfellet er det gruppas eget utkast til studiekraftsoppsatt de blar i (se vedlegg 1 for den endelige versjonen).

Det er Martine som har ført utkastet i pennen.

¹⁵¹ Dette symbolet indikerer overlapping.

I delepisode A.1.2 er det **Silje** som er initiator, og **Kristin og Arvid** deltar. De dokumenter som her inngår som ressurser er **gruppas eget utkast til studiekravsoppsett** i tillegg til **studieplanen**. Begreper som anvendes er **refleksjonsmappe, studiekraav, semesternotat, refleksjonsnotat, selvvurdering, forskningsartikkel, prosjektstyring, gruppejobbing, studieplan**. Siljes **initiativ er av informerende karakter**. Hun opplyser om en mulig fortolkning av undervisningsplanen og lar det være opp til de andre hvordan de skal svare på hennes initiativ. **Silje dominerer** delepisoden både ved at hun har ordet mesteparten av tiden, og ved at det er hennes innspill som får størst gjennomslag i dialogen. Interaksjonen har relativt høy grad av involvering, indikatorer på dette er **overlappinger**. Her er det **flere oppfølginger** som må kunne karakteriseres som **nyanseringer** (f.eks. "Vi kunne jo trekke inn en forskningsartikkel"...). Responsene gis også her på måter som først og fremst må karakteriseres som **støttende**, dessuten understrekes fellesskapet ved at man hele tiden snakker om fellesskapet og hva "vi" skal gjøre. Jeg vil derfor karakterisere interaksjonen som **harmoniserende** og til en viss grad **nyanserende**, og til dels er den preget av **involvering**. Delepisoden er **læringsorientert**, i den forstand at de er orientert mot skrivning av refleksjonsnotat/semesternotat som del av mappen. Den er også **redskapsorientert**, orientert mot den delen av studieplanen som omtaler kravene til refleksjonsnotater og semesternotat.

På gruppemøtet den 16. september dreier samtalen flere ganger over på hvordan deltakerne tenker seg at selve samarbeidet innad i gruppene skal være. Dette er ofte tema i samtalen til gruppe A, og dette snakkes det om i ideelle og positive ordelag. Episode 2 viser en sekvens der gruppa drøfter hvordan de skal fordele oppgaver og samkjøre enkeltpersoners innsats.

Episode 2, Gruppe A, Skriveprosess, GA-O-2

Delepisode A.2.1, Betydningen av å skrive hele veien

Lars: Vi må passe oss for at vi ikke havner i den fella at vi venter for lenge [med å skrive].

Silje: [] Kan ikke vente!

Lars: Jeg mener med de andre [studiekraavene] og, plutselig så kan du sitte der med seks studiekraav som skal være ferdig.

Kristin: Ja, det er jeg helt enig i.

Arvid: Ja vi må sette i gang.

Martine: Altså, vi må arbeide med alt (peker på studiekraavoppsettet) parallelt hele veien, og så må vi passe på at vi skriver mye sammen. Og så er vi jo to undergrupper hele veien, så vi må fordele i undergruppene. Vi må bare bli enige om hvilken undergruppe som skal fokusere på hva. Og så får vi bare dele det internt derfra. Og så må vi bare sørge for å gå i praksis sammen, så vi får jobbet.

Kristin: Ja.

Martine: Hvis ikke så kommer vi ikke i mål.

Arvid: Nei da.

Flere: Mmm

Første delepisode initieres av **Lars**, deltakere er **Silje, Kristin, Arvid og Martine**. **Gruppas utkast til studiekraavoppsett** inngår som ressurs, og det gjør også begrepene **studiekraav, undergrupper og skrive**. Initiativet til Lars er mildt **befordrende**, men **rettet til gruppa** som fellesskap (Vi må ...). Responsene er for det meste **bekreftende** og gir uttrykk for **enighet**. Martine har en oppfølging. Denne er til dels **evaluerende** ved at hun bekrefter initiativet til Lars som "riktig" eller som "et fornuftig forslag", men hun nyanserer også utspillet noe med presisering av hvordan de skal få dette til. Utvekslingene bærer preg av at de er opptatt av å understreke den felles forpliktelsen og fellesskapet. **Involvering, nyansering og engasjement preger interaksjonen**, men også her vil jeg trekke frem **harmonisering** med henvisning til stor grad av enighet og "fellesskapsorientering". Deltakerne deltar likeverdig. Episodene vil jeg beskrive som **redskapsorientert, læringsorientert og sosialt orientert**. Redskapsorientert henspiller på at samtalen orienterer seg mot skrivning av studiekraav og hvordan dette skal utføres. Når jeg også bruker termen læringsorientert, er det fordi delepisoden viser hvordan prosessorientert skrivning som metode anvendes. Sosialt orientert henspiller her på ytringene som handler om forventninger til samarbeidet (om at alle jobber jevnt og trutt og leverer sine bidrag i tråd med avtalene).

Delepisode A.2.2, Ferdigstilling av tekster

Arvid: Hvis vi lykkes med det at vi kommuniserer underveis, så blir ferdigstillinga greiere.

Silje: [] Da blir det bare en formalitet.

Arvid: Men hvis man kommer litt sånn ... ”jeg trenger ikke å være ferdig før her”... da får man et annet problem. Tenk om alle leverer siste dagen da?

Martine: Det kommer ikke til å skje. Den som er ansvarlig for studiekravet skal si at nå trenger jeg det, med noen dagers forvarsel.

Delepisoden konstitueres av følgende elementer: Silje initierer og Kristin og Arvid deltar. Ressurser i denne delepisoden er begrepene kommunisere, ferdigstille, formalitet og studiekrav. Initiativet til Arvid er også her fellesskapsorientert, han trekker frem betydningen av at gruppa som fellesskap kommuniserer for å få oppgavene i havn. Responsene bekrefter enighet, og den ene oppfølgingen til Martine bekrefter også at hun er enig med Arvid, men hun nyanserer det noe. Sett i forhold til hva samtalen dreier seg om (idealisering av hvordan samarbeidet bør være), vil jeg karakterisere delepisoden som harmoniserende, og til en viss grad nyanserende. Deltakerne deltar likeverdige. Episoden er redskapsorientert, læringsorientert og sosialt orientert, på samme måte og med samme begrunnelse som i delepisode A.2.1.

Den neste episoden er fra det samme møtet. Gruppa drøfter nå problemstillinger vedrørende studentenes rolle ute på praksisplassen. Blant annet er de opptatt av hvem skal ha ansvar for hva. Når det ikke er institusjonen som skal kontrollere hvilke prosedyrer studentene er med på og antall timer de er til stede, hvordan skal de forholde seg da, spørres det. Det å tolke retningslinjene samler deltakerne i en engasjert drøfting av hvordan det ”egentlig” skal være. En av mappene heter ”attestasjonsmappe”, og diskusjonen i episode 3 dreier seg om hvordan de rent praktisk skal dokumentere sin tilstedeværelse på praksisplassen. Både delepisode A.3.1 og A.3.2 illustrerer hvordan *enighet* fremelskes. I delepisode A.3.3 bryter imidlertid Silje dette mønsteret ved å sette de andre ”litt på plass”. De har selv ansvaret for å lære, hevder hun, og kritiserer de andre for å fokusere på andre personers kontroll av at de gjør det de skal. Siljes innspill utløser ingen meningsbrytning innad i gruppa. Hvis noen er uenig med Silje, blir det ikke artikulert. I stedet ser vi hvordan alle slutter opp om Siljes utsagn, og hvordan (den tilsynelatende) enigheten gjenetableres raskt.

Episode 3, Gruppe A, Diskusjon om studentenes rolle, oppgave og ansvar ute på praksisplassen, GA-O-2

I forkant av denne replikkvekslingen har deltakerne drøftet hvordan de ansatte på praksisplassen skal kunne godkjenne og attestere på studentenes innsats og tilstedeværelse i praksisstudiene, når det er studentene selv som har regien på hva de gjør til enhver tid.

Delepisode A.3.1, Hvem skal gi respons og vurdering?

Silje: Jeg tror ... det prosjektlederen er ute etter, er at den blir ganske viktig den responsen vi gir hverandre.

Arvid: Mmm ...

Flere: Mmm, ja ...

Martine: Ja, det er jo den som tross alt blir det viktigste.

Silje: Ja, for når vi er litt rundt overalt, så blir det ganske vanskelig ...

Martine: Mmmm.

Silje: For vi har ikke *en* sykepleier som følger oss sånn som det var i vinter.

Martine: Men vi må jo ha en primær, det ser i hvert fall jeg for meg at det må være ... En primærsykepleier på det stedet.

Silje: Jeg tror vi er veldig overlatt til oss selv, og dermed så må vi gi hverandre de responsene og de vurderingene på en måte, og det ligger litt i det vi skal gjøre i forholdet til hverandre på en måte, også det å signere for hverandre, så jeg tror vi bare må ...

Flere: [] Mmm.

Arvid: Det føyer seg inn i ...

Flere: [] Mmm, ja

Lars: Ja, jeg er helt enig, Jeg også har lyst til å ha det sånn.

Flere: Mmm.

Her er det Silje som initierer, og øvrige deltakere er Arvid, Martine og Lars. De ressursene som inngår direkte i denne delepisoden er begrepene: respons, primærsykepleier, vurdere og signere. Siljes initiativ er informerende i den forstand at hun sier hva hun mener, men lar det være opp til de øvrige hvordan de vil respondere. Responsene gir hovedsakelig bare uttrykk for enighet med Silje, og de preges av engasjement som i de tidligere delepisodene, men de er altså primært samtykkende og støttende til Siljes initiativ. Det er to oppfølginger i delepisoden. Den ene kommer fra Martine, der hun nyanserer og til delvis motsier Silje (selv om hun gjør det veldig forsiktig), ved å si at hun tror det må være slik at de har en primær sykepleier. Silje kommer så med en ny oppfølging som er klart korrigerende (det er ikke slik som Martine sier, de må ta ansvaret selv). Silje dominerer denne dialogen, både ved å ha ordet mesteparten av tiden og ved å være den som får gjennomslag for det hun sier. Martines innspill blir på den annen side i mindre grad tatt opp som del av "topic space". Interaksjonen her har også preg av harmonisering som de foregående delepisodene. Det kommer til uttrykk gjennom fellesskapsorienteringen og stor grad av samtykkende responser. Denne delepisoden har også en viss antydning til problematisering og konfrontasjon (Silje korrigerer Martine). Delepisoden er læringsorientert, da dialogen orienterer seg mot hvordan praksisstudier som læringsform skal fungere og brukes av dem. Praksis kan dessuten karakteriseres som redskapsorientert fordi dialogen også henspiller på den rent instrumentelle organiseringen av kravet om at det foreligger en signatur som dokumenterer at man har vært i praksis. Delepisoden kan også karakteriseres som sosialt orientert, og jeg sikter da til de avsluttende ytringene som setter fokuset på at de må ha tillit til hverandre som respondenter og "godkjennere", og ved det bidrar til å etablere konvensjoner for samarbeidet.

Etter noen flere ytringer om det samme, introduserer Lars en ny problemstilling. Praksisstudiene har en dimensjon i tillegg til den som Silje understreket i foregående delepisode. Den er en obligatorisk del av studiet, og noen må vel formelt sett godkjenne at de faktisk har vært der?

Delepisode A.3.2, Hvem skal kontrollere at de er til stede og signere på det?

Lars: Men jeg tenker på det der med signering. Det skal jo være en dokumentasjon på at du har gjennomført praksis. Ikke sant?

Silje: Jo.

Lars: Når du ser på da ... altså ... alle studier ... når de har obligatorisk fremmøte og sånt (...)

Silje: Mmm.

Lars: Vi kan jo skrive under for hverandre om at vi er til stede, men så sitter vi og skriver oppgaver, og det vet jo lærerne og. Også mye sånt piss.

Martine: Men da blir jo sykepleierne viktige da.

Lars: Ja men ikke sant, hvor er det hun kan kontrollere? Hun har ikke kontroll på oss hun. Vi bare får et ark liksom, også skal vi bare... jeg mener ikke at vi er uærlige, det er ikke det, men det blir sånn, gidder du bare å signere på at jeg var her i går? Også er det litt lettvent.

Arvid: Du tror at de ansatte har mer oversikt? Skal vi pålegge dem arbeidet [med å kontrollere oss]? Altså da jeg var på Skoglihemmet, så var jeg der halv ni eller halv åtte ...

(Latter)

Arvid: Og jeg var den eneste som var der til kvelden, men alle har jo fått underskrift på det. Det er liksom ikke noe som er ...

Lars: Men altså ... jeg vet jo ... jeg mener jo ... altså den beste måten å gjøre det på er jo det [å undertegne for hverandre], men kan vi underskrive for hverandre?

Flere: Mmm

Liten pause

Kristin: Men da vil jeg bare si en ting: vi diskuterte i stad at det er ikke sikkert at det ... det her med at det skal føres som praksistimer ... det er ikke sikkert at det ... hun sa at hvis vi holdt på med noe sånt arbeid (peker på studiekravene) på praksisstedet, så telles det som timer. Men nå vet jo de at vi er der likevel, på ett eller annet rom og holder på med studiekravene, så det blir jo sånn at vi kan signere for at vi er der hele dagen allikevel. Så da har jo de kontroll.

Delepisode 2 initieres av Lars, deltakere for øvrig er Silje, Martine, Arvid og Kristin. Gruppas eget studiekravsoppsett henvises direkte til av Kristin, og anvendes dermed som ressurs. Sentrale begreper her er: signere, dokumentasjon, obligatorisk fremmøte, oppgaveskriving og kontrollere. Initiativet til Lars er i noen grad befordrende ved at han stiller et spørsmål. Spørsmålet hans er imidlertid ikke av den provoserende sorten, og han stiller det ikke til noen bestemt. Responsene varierer mellom bekræftende svar på at Lars har forstått rett, og

oppfølginger som nyanserer eller problematiserer. I dette lille dialogutdraget teller jeg så mange som seks oppfølginger, og dette gir grunnlag for å si at delepisoden er preget av høy grad av involvering, nyansering og til en viss grad problematisering. Lars har flest replikker, men hvis vi ser på i hvilken grad de ulike replikkene blir tatt opp i utviklingen av "topicspace", er det mest dekkende å si at deltakelsen er jevnbyrdig.

Denne delepisoden vil jeg karakterisere som læringsorientert fordi den er orientert mot å forstå hva praksis som læringsform innebærer for dem. Den er også redskapsorientert fordi diskusjonen i stor grad dreier seg om den rent instrumentelle siden knyttet til hva som trengs for å få praksisen godkjent.

Delepisode A.3.3, Kontrollfunksjonen

Silje: Nå synes jeg dere tenker veldig tradisjonelt igjen da. For når det kommer til stykket, så er det bare deg selv det går ut over hvis du ikke er i praksis.

Flere: Mmm.

Silje: Alt vi skal gjøre her (peker på studiekravene) skal relateres til praksis, ikke sant. Er du kjempedyktig, så er det klart du greier å fantasere deg fram til situasjoner, men når det kommer til stykket, så går det bare ut over deg selv. Derfor er ikke den der kontrollfunksjonen viktig.

Lars: Nei, nei ...

Silje: Jeg tror det blir mye viktigere det vi gjør for hverandre. Jeg kommer ikke til å godkjenne for Arvid at han har vært der en uke hvis han ikke har vært der. Sorry Sam altså. Ikke for å være sær ... men da skjønner jeg ikke poenget.

Kristin: Det sa du ikke i går (latter)... nei da...

Silje: Jammen alstå, da ser jeg ikke poenget med det vi gjør en gang, hvis ikke Arvid stiller opp liksom.

Lars: Ja, alle er enige om det, men nå diskuterer vi.....

Silje: Om skolen godkjenner det?

Lars: Ja det er jo det beste, det mener jo jeg og, det er ingen av oss som vil signere for en uke for en annen hvis de ikke har vært der, men ...

Flere: Ja, ja, Mmm ...

Her er Silje initiator, og deltakere for øvrig er Lars og Kristin. De ressursene som anvendes her er studiekravsoppsettet (Silje peker på det) og begrepene tradisjonelt, praksis, situasjoner (her i betydningen case), kontrollfunksjonen, godkjenne, signere. I denne delepisoden er det Silje som dominerer. Dette kommer til uttrykk både ved at hun har de fleste av replikkene, og ved måten replikkene hennes er formulert på. Hun initierer på en befordrende måte ved å vurdere dialogen i forrige delepisode ved å si at "de andre tenker veldig tradisjonelt". Det ligger kritikk i Siljes vurdering. Hennes initiativ blir møtt med støttende responser som uttrykker enighet, og en får følelsen av at de andre nesten blir litt "skamfulle" over å ha tenkt "feil". Siljes replikker bærer preg av konfrontasjon, problematisering og nyansering og hun har selv flere oppfølginger. De andre svarer imidlertid bare samtykkende eller fleipende til Siljes nyanseringer og utvekslingene kan dermed ikke beskrives som konfronterende eller problematiserende. Det som er interessant å merke seg er hvordan Siljes forståelse (og kritikk av den samtalen som nettopp fant sted mellom de øvrige) blir nikkende akseptert, uten at noen av de andre imøtegår hennes kritikk, med bare forsiktige antydninger til nyansering. Jeg vil derfor karakterisere også denne delepisoden som harmoniserende, mens Siljes innspill har innslå av både problematisering og konfrontasjon.

Delepisoden er læringsorientert, redskapsorientert og sosialt orientert på samme måte og med samme begrunnelse som i delepisode A.3.1.

7.2.3 Oktober

Som allerede nevnt har gruppe A ukentlige møter med Hans gjennom hele praksisperioden. Erfaringene de gjør ute på sykehjemmet skal inngå som case i mappearbeidene, og det er oftest tekstutkast eller tekstdisposisjoner som danner utgangspunkt for veiledningene. Et av møtene med veileder finner sted den 7. oktober. Mette er nå hjemme i Norge og har planlagt intensive studieuker mens hun er her. I tillegg til samarbeidsmøter har de planlagt flere veiledningsmøter i denne perioden.

Hans har satt på musikk fra Mettes nåværende bosted, og musikken spilles når vi kommer inn i rommet. Etter å ha lyttet til musikken en stund og flere har bidratt med noen uformelle og humoristiske åpningskommentarer, starter Hans møtet formelt ved å takke for den fine sakslisten som Martine har sendt ut. Deretter inviterer han Mette til å fortelle om sine erfaringer sett fra et sykepleiefaglig perspektiv. Episode 4 er hentet fra starten av dette møtet. Dette er *ikke* en typisk episode for interaksjonen i gruppe A. Den er ett av svært få eksempler på sekvenser der faglige problemstillinger settes i fokus for samtalen. I delepisode A.4.2 bryter Martine inn og sørger for at det formelle kravet om referatskriving blir ivaretatt. Deretter får Mette tilbake sin posisjon som taler. De andre deltar ved å lytte høflig og oppmerksomt, nikke oppmuntrende og ved å gi andre ikke-verbale ytringer. Slik jeg har lært konvensjonene til denne gruppa å kjenne, ville være uhøflig eller upassende å ta taletiden fra Mette ”nå som hun endelig er hjemme”. Å stille kritiske spørsmål eller uttrykke uenighet ville oppfattes som ”ukorrekt” i denne konteksten.

Episode 4 Mettes betraktninger, GA-O-4

Delepisode A.4.1, Mette inviteres til å fortelle om sine erfaringer i et sykepleiefaglig perspektiv

Hans: Hmmm ... (henvender seg til Mette) ... Det er veldig morsomt å få et sånt eksotisk innslag.

(Latter, det fleipes med at hun burde ha hatt et litt mer eksotisk preg på klær og utstyr.)

Hans: Vi har jo en slags sakliste, og ... (blar i papirer) ... den skulle jo være der ... (blar videre) ... Og jeg er jo også interessert ... (henvender seg til Mette) ... bare så dere vet det ... og jeg sendte jo en mail for en fjorten dager siden ... altså hvordan du ... det kunne vært morsomt om du på en eller annen måte kunne klare å vinkle hvordan du har hatt det til noe i de fagspørsmålene vi er opptatt av.

Mette: Ja det kan jeg gjøre.

(Forteller først litt om privattilværelsen, men går raskt over til hvordan hun forholder seg som sykepleierstudent til de omgivelsene som hun møter.)

Mette: Sånn faglig så har jeg jo kommet litt i kontakt da. Blant annet med en ung mann.

(...) han skal jeg få lov å intervjuer når det gjelder døden. Han skulle nå undersøke en god del frem til vi skal møtes i november. Han skal snakke med høvdingen. Det er jo stammer der da. Han skal snakke med høvdingen sin og han skal snakke med faren sin, en litt eldre mann, ja ... Det er litt spennende, for det han fortalte meg bare sånn ruffly, at begravelser – altså vi ser jo at de *feirer* begravelser. Men det er veldig forskjellig i hvilken alder den personen som dør er.

Hans: Mmm.

Mette: Hvis det er en gammel person som dør ... da skal de feire at personen har fått lov til å komme til herren. De er veldig religiøse. Men hvis det er barn ... i sånne begravelser så er seremonien helt annerledes. Så man på en måte sørger forskjellig da, ettersom hvem som dør og hvilken alder personen er. (...)

Hans initierer delepisoden, og det er bare **Mette** som er deltaker. De ressursene som inngår i denne episoden, er **sakslisten** (som de fleste sitter med foran seg og som veileder Hans finner etter hvert), **referatet** og begrepene **sakliste, døden, høvdingen, begravelser, alder, seremoni, sørge**. Det er **få personer som involverer seg**. Bare **to** av de syv som er til stede i rommet (utenom meg) **deltar** i dialogen. Det er Hans som initierer den, og initiativet kan karakteriseres som **oppmuntrende**, men det videre forløpet har preg av **rolige initiativ-repsjons utvekslinger** mellom veilederen og Mette. Det er **Mette som dominerer** i den forstand at hun får beholde ordet uavbrutt, bare veilederen kommer med en respons, og det er **ingen oppfølginger**. De andre ser oppmerksomt på Mette hele tiden mens hun snakker, nikker av og til og signaliserer med ansiktsuttrykk at de er interessert. De rolige utvekslingene i tillegg til **stor grad av støttende signaler** gir grunnlag for å karakterisere dialogen som **harmoniserende**. På grunnlag av min tilstedeværelse og helhetlige inntrykk av denne situasjonen vil jeg også karakterisere den som **uengasjert**. Den praksis som her utspilles, vil jeg karakterisere som **konseptuelt orientert** fordi Mettes ytringer orienterer seg mot å belyse døden og begravelsesritualer i en annen kultur som fenomen. Den er også **sosialt orientert**, med henvisning til de ytringene og latteren som kommer til uttrykk i begynnelsen av delepisoden. Dette er interaksjon som primært bidrar til å etablere konvensjoner for gruppas samhandlingsstil og etterleve den joviale og støttende tonen som er i ferd med å etablere seg i gruppa.

Delepisode A.4.2, Referat

Martine: Hvem er det som skriver referat i dag? – unnskyld!

Lars: Det kan jeg gjøre.

Martine: (til Lars): Du?

Lars: Ja.

Delepisode 2 initieres av **Martine**, og **Lars** deltar. Begrepet **referat** inngår som ressurs, og delepisoden karakteriseres av å være **redskapsorientert**, da det dreier seg om selve skrivingen av referatet. Samtalen består kun av **en initiativ-repsjons utveksling**, der Martines initiativ er **befordrende**, selv om det ikke er rettet mot noen spesiell.

(Delepisode A.4.2 er nærmest en ”parentes i samtalen”.)

Delepisode A.4.3, Barnehjemsbarn lærer å drikke av flaske

Mette: Og når det gjelder den [vestlige] kontakten min, så har hun kommet i kontakt med et barnehjem der nede. Hun har blant annet fått babyene til å drikke av flasker – altså tåteflasker – for før så ga de av kopp. Sånn at babyene ble så underernærte. Så hun har satt i gang et prosjekt der nede sånn på frivillig basis.

Hans: Dette var barn som ikke hadde anledning til å få morsmelk?

Mette: Ja det var barnehjemsbarn, barn som er levert til barnehjemmet eller funnet. Og der skal jeg få lov å være med ... det blir også nå når jeg kommer ned igjen da. Og akkurat hvordan det blir, det vet jeg ikke. Det er barn fra 0 til 1 år, og det gleder jeg meg faktisk til.

Silje: Mmm.

Mette: Og så har jeg vært i kontakt med en barneklipp. Og der skulle jeg også få lov til å komme og observere og spørre og samle litt stoff.

Silje: Du har jo kommet kjempelangt da. Jeg er imponert over hvor mye du har fått gjort på kort tid.

Flere: Ja.

Mette: Jeg har prøvd å være frampå når jeg har hatt mulighet til det da.

Lars: Men bare ... det er jeg som skriver referat, men det siste fikk jeg ikke med meg, du hadde vært på..?

Mette: [] Barneklipp.

Mette er initiativ i denne delepisoden. Hans, Silje og Lars deltar. Ressurser som anvendes her er referatet som Lars holder på med å skrive, dessuten begrepene barnehjem, tåteflaske, kopp, underernærte, morsmelk, observere. Mette får beholde ordet nesten uavbrutt, og hun får nesten ingen responser eller oppfølginger. Mettes initiativ er informerende. Mette dominerer derfor delepisoden. Det er interessant å merke seg at den ene responsen fra Silje ikke plukker opp innholdet i det hun snakker om, men er utelukkende en generell berømmelse av Mettes innsats. På slutten ser vi også et innspill fra Lars som handler om referatskrivingen og som derfor heller ikke er en reell respons til det Mette sier. Jeg vil karakterisere interaksjonen i denne delepisoden som uengasjert. Den er harmoniserende i den forstand at de øvrige gruppedeltakerne nikker og lytter i tråd med gruppas konvensjoner, men ingen andre enn veileder Hans involverer seg reelt i interaksjonen. Delepisoden kan karakteriseres som læringsorientert fordi Lars anvender referatskrivingen som metode og sørger for å få skrevet ned korrekte opplysninger til dette. Mettes redegjørelser er til dels konseptuelt orienterte, ved at hun forsøker å forstå noen sykepleiefaglige tema ved å reflektere rundt dem. Til dels er de også profesjonelt orienterte fordi de er betraktninger om hvordan handlinger/prosedyrer utføres i praksisfeltet i en annen kultur.

Delepisode A.4.4, Dårlig standard på helseinstitusjonene

Hans: Fenomenet alders- og sykehjem?

Mette: Nei det finnes ikke. Det har jeg undersøkt, og det ... ”hvor sender dere de gamle?” Nei hvis de er syke så sender vi dem på sykehus, og sykehus har jeg ikke ... jeg har vært på ett sykehus. Og jeg vet ikke hva jeg skal si ... (ler)

(Latter)

Mette: Skal jeg prøve å beskrive det?

Flere: Mmm.

(Beskriver utførlig hvordan omgivelsene var preget av dårlig standard og dårlig hygiene. Svært dårlig service og forskjellsbehandling mellom svarte og hvite. Utstyret som ble benyttet da hun var der med barnet sitt, beskriver hun som magert og primitivt. De øvrige forholder seg oppmerksomt, men helt taust.)

Hans: Dette må være tilsvarende en legevakt eller noe sånt det da?

Mette: Ja dette var en legevakt.

(...)

Mette: Og der lå det pasienter som ropte og skrek, og det kunne vi høre. For det var både legevakt og sykehus.

Flere: Hmmm.

Hans tar her initiativet ved å pense Mette over på alders- og sykehjem som fenomen. Mette deltar. De begrepene som anvendes som ressurser her, er sykehus, gamle, hygiene, primitivt, legevakt, pasienter. Interaksjonen har mange fellestrekk med den foregående. Hans' initiativ er mildt befordrende. Mette dominerer samtalen, men her er det litt flere responser enn i den foregående, samtalen har dermed noe større grad av fremdrift og deltakelse. På samme måte som de to forrige delepisodene vil jeg si at den er preget av harmonisering og mangel på engasjement. Delepisoden er konseptuelt orientert og profesjonelt orientert med samme begrunnelse som ovenfor.

De 30 første minuttene av møtet er det Mettes betraktninger som er tema. Mette forteller villig, nesten helt uten å bli avbrutt. Hans følger opp flere steder med spørsmål som krever at Mette utdyper eller nyanserer det hun nettopp sa. De andre nikker og bekrefter lavmælt. Tilsynelatende er de svært oppmerksomme på det Mette forteller. Når hun kommer inn på problematikkene rundt *malaria*, stiller medstudentene et par oppfølgingsspørsmål, men utover det lar de Mette beholde ordet og fullføre sine fortellinger uten å involvere seg med en eneste ytring. Etter hvert penses Hans Mette over på hvordan det var å komme til Lien sykehjem, der hun nå har praksis. I delepisode A.5.3 ser vi et interessant eksempel på hvordan veileder Hans (på grunnlag av Mettes initiativ) greier å få studentene med seg i en utforskning av senilitetsbegrepet. Delepisoden viser hvordan hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper belyses i forhold til hverandre av praksisfelleskapet.

Episode 5, Nyansering av senilitetsbegrepet, GA-O-4

Delepisode A.5.1, God tid til pasientene på "skjermet avdeling"

Hans: Hvordan var overgangen med å komme over på Lien?

Mette: Jeg grudde meg til det da faktisk, men det var altså en så positiv opplevelse. Veldig positiv. Å jobbe på skjermet avdeling er så rolig. Seks pasienter og tre pleiere. Å kunne virkelig få bruke omsorg og tid altså, det er helt ...

Lars: Var det syv pasienter du sa? (Skriver på referatet.)

Silje og Mette samtidig: Seks.

Lars: Og seks pleiere?

Silje: Tre.

Mette: ... eller fire.

Hans initierer med sitt spørsmål. Deltakere for øvrig i denne delepisoden er Mette, Lars og Silje. Resurser som inngår i delepisoden er referatet og begrepene sykehjem, skjermet avdeling, omsorg, pasienter. Veilederens initiativ er oppmuntrende, Mette forteller slik hun blir oppmuntret til uten involvering fra de øvrige deltakerne. Oppfølgingene fra Lars er utelukkende oppklaringer med tanke på referatet som han skriver. Harmoniserende og uengasjert er derfor også her de mest naturlige karakteristikkene. Delepisoden kan i dette tilfellet karakteriseres som profesjonelt orientert, da Mettes betraktninger dreier seg om hvordan hun har erfart behandlingen av senil demente pasienter på en skjermet avdeling. Den er også læringsorientert. Jeg sikter da til at Lars skriver videre på referatet og dermed anvender dette pedagogiske redskapet på vegne av gruppa.

Mette fortsetter å fortelle en stund til om det hun har opplevd på Lien, uten å bli avbrutt eller imøtegått med noe annet enn spredte smil, støttende småkommentarer eller vennlig latter. Unntaket er ett utdypende spørsmål fra Silje. Delepisode A.5.2 starter etter at Mette har fortalt om en av pasientene på "skjermet avdeling" som har gjort sterkt inntrykk på henne.

Delepisode A.5.2, To former for afasi

Mette: Og så sa de at han hadde *afasi* ... men går det bare på språk eller?
 Hans: Det er flere former for afasi så vidt jeg vet. Det er også noe som kalles sensorisk afasi.
 Silje: Med mer.
 Hans: Det første handler om å si noe, det andre handler om å forstå.
 Mette: Ja, fordi at jeg fikk han til å lese noe i Aftenposten, (...) og da leste han faktisk de store overskriftene for meg.
 Lars: Du hørte at han sa det også?
 Mette: Ja, to ganger.
 Lars: Jammen da ...
 Mette: [] Men så skulle han kjøre heis, og det var ikke mulig å få ham til å trykke på den knappen. (Stillhet i noen sekunder.)
 Mette: Men jeg vet ikke ..., men nå leste jeg jo at det er så dårlig utredning på sånne pasienter...

*Mette tar initiativet til å dreie dialogen i en ny retning, og det gjør hun ved å bringe inn termen **afasi**. Deltakere for øvrig er her **Hans, Silje og Lars**. Andre ressurser som her benyttes er begrepene **sensorisk afasi, Aftenposten, utredning**. Mettes initiativ er **befordrende**. Hun ber veilederen spesifikt om å utdype fagtermen "afasi". Mette har ordet mesteparten av tiden, og slik sett er det Mette som dominerer. Mitt inntrykk er at de andre lar Mette få beholde ordet for ikke å "ødelegge" for henne. Hun er endelig hjemme i Norge og kan delta på et veiledningsmøte, så nå er det "hennes tur". I den forstand er interaksjonen **harmoniserende**. De etterlever konvensjonene og opptrer i henhold til disse. Det kommer enkelte responser, men ingen oppfølginger. Det er noe større grad av **involvering** enn i de foregående delepisodene. Delepisoden kan karakteriseres som **undervisningsorientert, profesjonelt orientert og konseptuelt orientert**. Undervisningsorientert henspiller her på at veileder Hans informerer gruppa om to ulike former for afasi. Profesjonelt orientert er den ved at dialogen dreier seg om atferden til en av pasientene på den aktuelle avdelingen sett i forhold til diagnosen afasi. Konseptuelt orientert kan man også si at denne delepisoden er, da den kretser omkring termen afasi, og der begrepet utforskes kollektivt.*

Delepisode A.5.3, Senilitetsdiagnoser

Hans: En ting som jeg har tenkt på i det siste ... (henvendt mot Mette) ... Jeg skal ikke ødelegge ditt foredrag men ...
 Når jeg var så ung som dere, så snakket man jo om demens. Og jeg husker når jeg gikk på sykepleierskolen, så lærte vi om forskjellige former (...) Og vi holdt på mye med sånt. Men det som vi ikke skal glemme, som jeg ber dere ikke å glemme, er at eldre mennesker kan jo også få psykiske lidelser av mer funksjonell karakter.
 Mette: Ja ...
 Hans: Nesten som ... jeg har for eksempel sett en mann som har ikke vært dement i det hele tatt, helt klar, trygg og oppegående, men veldig avhengig av sin kone når det gjelder all mulig organisering og sosialt orientert praksis. Men så blir hun innlagt på sykehus, og blir borte i tre uker.
 Silje (lavt): Også faller hele verden ja ...
 Hans: Og plutselig så begynner han å utvikle en del vrangforestillinger, han klarer ikke å reagere og så videre. Og jeg har fulgt denne personen over et år nå, (...) Vedkommende har fått diagnosen alzheimer og fått medikamenter ... men så begynte jeg å tenke på ... det kan jo være helt andre ting enn at hjernen har begynt å skrumpe ..., Så vi skal være forsiktige med å ...at vi automatisk når vi ser en gammel person som har vrangforestillinger, som hallusinerer eller ...
 Mette: Ja, for jeg reagerer særlig på det. I går når jeg snakka med ... for det er tydelig at han er lei seg.
 Hans: Ja ...
 Mette: Det kan du se på øynene hans. Også spurte jeg: Er du trist? Er du lei deg?
 Hans: Ja ...
 Mette: Også sa han: Du er klok du. Det er ingen som kan se det ...
 Flere: Hmm
 Mette: Og så lurer de på om de skal gi ham medikamenter og sånn, men så lurte jeg på om de kunne vente litt med det jeg da ...(...)
 (Latter)
 Mette: Ja ..., jeg blir jo litt engasjert jeg da!
 Silje: Nå er vi litt inne på ... han som jeg har [som case-pasient] ... Jeg skulle egentlig ha vært med ham på en [øye]operasjon, men så ble det utsatt.
 Hans: Ja.
 Silje: [] Men vedkommende her er da dement, det står i papirene ...
 Hans: [] Ja.
 Silje: [] Men han har ikke hatt hørsel og han har ikke hatt syn. Men han opererte øyet for en uke siden, og har nå fått igjen synet på det øyet som er operert. Han har bare lagt seg sånn i forsterstilling på senga (viser med sin egen

kropp), sånn. Og plutselig nå i forrige uke så ... først så reagerte han ikke på noe ... men nå sa han plutselig ”Se – der er colorline” Også pekte han ut på fjorden.

(Latter)

Silje: Han leste Aftenposten! Og det har ikke han gjort på ett år (...)

Hans: Hmm ...

Silje: Men det er jo ikke rart at du virker dement da, når du ikke har syn og ikke hører.

Flere: Nei.

(Stemmer i munnen på hverandre)

Hans: Dette viser at det er viktig at dere uansett ... at hvis man ønsker å forstå fenomenet pasienten på sykehjem eller eldre i dag, så er det klart at det er viktig å ha kunnskap om hvordan man faktisk kan påvise alzheimer ... Ikke sant, hvordan kan man *påvise* det? Hvordan blir det *behandlet*? Hva gjør man med det? Dere må ha greie på litt om medikamenter – det må dere prøve å finne ut – emm, og så selvsagt all den sosiopsykologiske tilnærmingen. Så kommer det at det er faktisk viktig også å knytte dette mot annen type kunnskap. Og jeg vil si at dere kommer over ... dere skal jo ha psykiatri som fag også ... det kan kanskje være riktig tid også å innhente kunnskap, lese litt om differensialdiagnoser, altså eldre menneskers psykiske problemer generelt. (...)

Flere: Mmm, Ja (flere tar notater)

Det er Hans som initierer denne delepisoden, og øvrige deltakere er Mette og Silje. De ressursene som inngår direkte i denne dialogen, er begrepene demens, psykiske lidelser, vrangforestillinger, hallusinerer, medikamenter, hørsel, syn, Alzheimer, medikamenter, sosiopsykologisk tilnærming, differensialdiagnoser. Initiativet som innleder denne delepisoden er informerende. Veileder Hans innleder til å nyansere senilitetsbegrepet, og forteller en historie som skaper omforent engasjement og involvering i gruppa. Det kommer blant annet til uttrykk ved at flere deltar, og ved hyppige responser som for det meste er korte, støttende og bekreftende. Både Mette og Silje kommer med oppfølginger som bidrar til å definere ”topic space”, og utvekslingene her bærer preg av at deltakerne sammen leter etter mening (for eksempel ”så blir hun innlagt på sykehus” []” og så faller hele verden ja”). Denne interaksjonen er preget av nyansering, problematisering og høy grad av involvering. Delepisoden kan karakteriseres som undervisningsorientert da veileder Hans informerer om faglige termer og anvendelsen av dem. Den er også profesjonelt orientert fordi samtalen i stor grad fletter inn konkrete utfordringer og eksempler fra praksisfeltet. I tillegg vil jeg karakterisere den som konseptuelt orientert, og sikter da til den felles utforskningen av senilitetsbegrepet som her finner sted, og som er orientert mot å forstå termen og nyansere den.

7.2.4 November og desember

Litt om e-post og litt om konflikt

I løpet av november måned utvikler det seg en konflikt i gruppe A. Dette blir ganske betydningsfullt for samspeillet, og jeg velger derfor å beskrive den i korte trekk: I etterkant av et veiledningsmøte i november setter gruppa seg ned for å jobbe med studiekraft 4. I Kristins referat fra møtet brukes ”gjennombruddsmøte” som beskrivelse. Av mail-teksten å dømme er hun godt fornøyd med det de fikk gjort og synes de har kommet lang med studiekraftet. Blant annet skriver hun dette:

(...) helt utrolig at vi kunne gå hjem uten luft og smerter i hodet. Jeg synes vi har vært kjempeeffektive. Da kommer altså referatet for dagen her, jeg håper at dere ikke sovner før dere er ferdige. (...) Vi har i dag sittet med oppgaven foran oss og gått gjennom den fra første til siste side, for å se hva vi evt. kunne endre eller flytte på. (...) (møtereferat tirsdag 4. november, gr. A).

Martine og Mette er ikke til stede på møtet, men blant det som er ”endret og flyttet på” kommer nettopp Martines og Mettes tekstbiter inn i bildet. Martines tekst har blitt særlig kraftig

omarbeidet. Noe har blitt kuttet ut, og andre deler av teksten har blitt omplassert. Dessuten har deler av den teksten som Tore og Silje har skrevet, blitt integrert i sluttavsnittet til Martine (men denne tekstbiten var beregnet som innledning). De har dessuten skrevet inn nye tekstavsnitt for å gjøre overgangene mykere. Referatet avsluttes slik:

Nei folkens, nå får dette referatet være slutt. Er det noe jeg glemmer? Hvis det er noen som har ideer og forslag til ett eller annet så gi beskjed.

Vil bare ta med til slutt at:

- Vi må alle passe på lit. henvisninger, og hvordan man gjør det. Både i og etter oppgaven.
- På møtet med Hans 2. 12. så skal vi ta med oss mappen, da går vi igjennom denne så vi ser at alt er i boks.
- 4. des. når vi har fått utdelt eksamen så har Hans bestilt et rom til oss [...], i tilfelle vi ønsker å gå dit direkte etterpå for å tolke oppgaveteksten sammen (op.cit.).

Det utveksles flere mailer den samme ettermiddagen og kvelden. Alle som var til stede på møtet gir uttrykk for den samme lettelsen som Kristin skriver om i referatet. Et eksempel er Tores e-post, som lyder slik:

Tirsdag 4. november 2003 21:01:18

Hallo Kristin og resten av gruppe A!

Du har fått med utrolig mye Kristin, nesten som et ekstra studiekrav det å skrive referat på sånne dager (nesten 1600 ord!). Men dagen ble produktiv til gangs og mange brikker ser ut til å falle på plass fremover.

To dager senere sender Martine ut en e-post til alle de andre på gruppa, der hun gir uttrykk for hva hun ikke er fornøyd med i den nye versjonen av studiekravet, og hvorfor:

Torsdag 6. november 2003, 20:36:21

Respons til gruppa studiekrav 4, til alle på gruppa (ikke til veileder)

Jeg har skrevet et lite brev til dere fordi vi ikke skal møtes på en stund. Jeg håper dere tar dere tid til å lese, og at dette innholdet blir luftet og snakket om på neste gruppemøte (...)

Ha en fin kveld.

Martine

Sammen med mailen følger et tre siders langt vedlegg som innledes på denne måten:

Da jeg mottok den siste utgaven av studiekrav 4 i går kveld ble jeg faktisk litt forundret. Fikk følelsen av at alle de oppgavedelene som de forskjellige av oss har skrevet og jobbet med er blitt omrokkert i så stor grad at essensen og sammenhengen i de forskjellige oppgavene er blitt borte. I det mener jeg at det vi snakket om i utformingen og disposisjonsdelen er endret radikalt. I de siste mailer har både Mette og jeg gitt respons og vært enig i fremdriften, deltatt aktivt med å sende skriftlige kommentarer til studiekravet, og til hvilke endringer vi syntes burde gjøres. Disse er det ikke blitt tatt særlig hensyn til. Vi synes derfor at fremgangsmåten denne gangen ikke har vært særlig tilfredsstillende.

Martine underbygger grundig hvilke endringer hun sikter til, som for eksempel:

På gruppemøtet (...) ble vi enige om at min del skulle komme først. Jeg skulle skrive generelt om sykdommen demens. Da er det også naturlig å skrive om symptomer, fordi vi som sykepleiere bør ha kunnskap og kjennskap til nettopp dette for å forstå pasienten som lider.

Martines lange og solide argumentasjon munner ut i to punkter:

1. Den biten hun skrev hadde en viktig rolle som innledning, og den bør endres tilbake til det den var opprinnelig, og
2. At det generelt sett er uheldig praksis og bare å ”skvise” enkeltpersoners bidrag uten å drøfte dette med forfatteren først.

Samme dag klokken 21:35 kommer en mail fra Silje: ”Er umiddelbart litt 'satt ut' og føler at jeg trenger litt tid til å tenke over dette før jeg gir en tilbakemelding. Silje.” Og en stund senere mottar jeg en mail fra Martine som sendes bare til meg. Teksten er på halvannen A4-side, og innledningsvis sier hun at hun vil forklare meg hva som har skjedd. I mailen forklarer Martine hvorfor hun og Mette reagerte som de gjorde, og antyder at hun kanskje burde ha latt være å sende brevet.

I løpet av kvelden blir enda to mailer sendt i sakens anledning:

Kl. 23 15:

Så fikk vi da endelig virkelig behov for en veileder! Tore

Kl. 00 02:

Forslagene til endring skal selvfølgelig komme med videre Martine. Vi var jo så fornøyde med resultatet vi som var på møtet, men det kan sikkert alltid bli bedre. Vi prøvde å ta hensyn til dere som ikke var der. Vi gjorde vårt beste og lot demokratiske regler avgjøre til slutt. Arvid.

PS. Gleder meg til å lese brevet senere, men det er fortsatt sjukdom i heimen, og det er sent på kveld /natt

Flere mailer utveksles i dagene som kommer med lignende innhold, deretter avtar frekvensen av e-postutveksling markant.¹⁵² Ordlyden i de få mailene som sendes er i denne perioden mindre personlig.

Samtidig med at dette skjer, er gruppa ute i praksis. Nå er de delt i to lag, henholdsvis på Gran og Løvlia sykehjem, hovedlinjen i konflikten går mellom de to ”lagene”. I denne perioden får jeg langt mindre informasjon fra gruppa enn vanlig. Jeg blir fortalt at det er lite kommunikasjon i gruppa som helhet i denne perioden. Samtidig får jeg et klart inntrykk av at viljen til å dele konfliktmateriale med meg er langt mindre enn viljen til å dele ”suksesshistorier”.¹⁵³ Den informasjonen som jeg får, kommer fra enkeltpersoner eller subgrupper, den er ofte preget av frustrasjon hos den eller de jeg snakker med, og informasjonen har preg av å være ”off the record”.

¹⁵² Mitt inntrykk er at det kommuniseres mye både via e-post og andre kanaler, men denne kommunikasjonen foregår for det meste i mindre undergrupper, og de sender ikke kopi av e-post til meg slik de vanligvis gjør.

¹⁵³ Dette er basert på mitt helhetlige inntrykk.

Praksis på Gran sykehjem

Arvid, Bjørnar og Silje har valgt en institusjon for sine praksisstudier som ligger en liten times kjøring fra Oslo. Stedet er valgt delvis av praktiske hensyn og delvis fordi dette er et sykehjem som betraktes som en velfungerende og interessant institusjon der det er mye lærdom å hente. Både Tore og Silje har allerede hatt praksis på dette stedet i første klasse, så de vet godt hva de snakker om. Stedet ligger nydelig til i en ås, med utsikt ut mot fjorden. Arvid er mest på ”skjermet avdeling”, som ligger i underetasjen og er spesielt tilrettelagt for senil demente. Her er det en atmosfære som han mener er riktig tilpasset denne pasientgruppa. For eksempel er avdelingen oversiktlig, det er lett å finne frem, det er få personer å forholde seg til og dessuten ro og stabilitet.

Episode A.6, Stell og utdeling av medikamenter

Jeg blir møtt av Arvid og Tore når jeg kommer til Gran sykehjem. De har lysegrønne drakter på seg (bukser og stor skjorte). Etter en kopp kaffe og en kort samtale med avdelingslederen går vi sammen ned til skjermet avdeling der man har tilstrebet å tilrettelegge et miljø som er spesielt tilpasset for demente pasienter.

Delepisode A.6.1

På vei ned trappen møter vi en katt. Arvid stopper opp og klapper den mens han forteller meg at katten er et eksempel på hvordan miljøet her er tilrettelagt for demente pasienter. Studentene er imponert over hvordan avdelingen er organisert. Vi setter oss ved et ledig bord på kjøkkenet. Tore gir også uttrykk for at han liker den måten de arbeider på her. Her er det stor tetthet av personale, og avdelingen er plassert litt for seg selv i underetasjen på sykehjemmet. Den har en stor terrasse og egen sansehage som er flittig i bruk i sommerhalvåret. I tillegg til katten har de en kanarifugl. De daglige rutinene følger tempoet til beboerne. Her er ikke unødig bakgrunnsstøy fra radio eller TV. Ingen snakker høyt eller gjør voldsomme og brå bevegelser. Alle måltider inntas i fellesskap. Det vil si at personalet spiser sammen med beboerne.

*Arvid initierer delepisoden ved å stanse opp ved katten og fremheve den som et eksempel på hvordan miljøet på denne avdelingen er tilpasset pasientgruppa på særskilt vis. Deltakere er **Tore** (i tillegg til meg). De ressursene som inngår i episoden er **en katt, en kanarifugl, og begrepene skjermet avdeling, tilrettelegging, katt, sansehage, støy og måltider**. Praksis i denne episoden er **profesjonelt orientert**, ved at den fokuserer på særskilte trekk ved behandlingsopplegget ved avdelingen. Den er også **sosialt orientert**, noe som særlig kommer til uttrykk ved at Tore og Arvid serverer meg kaffe og informerer meg om livet her på praksisplassen. Delepisoden inneholder ikke materiale som gir grunnlag for en mer detaljert interaksjonsanalyse.*

Delepisode A.6.2

Etter å ha fortalt meg litt om avdelingen og deres oppgaver, går Arvid og Tore for å legge opp medisiner til pasientene på skjermet avdeling, og jeg følger etter. Når vi kommer inn i medisinrommet, er det bare oss tre der. Arvid finner en stol til meg. Arvid og Tore fyller tabletter i dosettene til alle pasientene. Det tar lang tid. For hver dosett som skal fylles, står de lenge og kikker etter riktig medikament i de velfylte hyllene. Noen ganger slår de opp i Felleskatalogen. De diskuterer seg imellom hele tiden. Mest om medikamenter, men innimellom snakker de også om andre ting, for eksempel om studieordningen. De henvender seg også til meg. De holder på med å legge opp medisiner en times tid. Når de er ferdige, kommer en av de ansvarlige sykepleierene og sjekker og underskriver på et kontrollskjema.

*Arvid og Tore initierer delepisoden ved å gå til medisinrommet for å legge i dosettene. **Forsker** er eneste deltaker. Ressurser som inngår i denne delepisoden er **dosetter, ulike medikamenter, Felleskatalogen, medisinerings skjema og begrepene dosett og medikament**. Praksis i denne episoden er **profesjonelt orientert**, fordi Tore og Arvid utfører prosedyrer slik de gjøres i praksisfeltet. Denne delepisoden er også **sosialt orientert** ved at de tar seg av meg som en ”gjest”. Delepisoden inneholder ikke materiale som gir grunnlag for en mer detaljert interaksjonsanalyse.*

Etter lunsj setter studentene seg for å jobbe med studiekravene i et rom ved siden av kantinen.

Praksisbesøk på Løvli sykehjem

Også Kristin og Martine har valgt å fortsette et år til på samme praksisplass, og i år er Lars sammen med dem. Også dette sykehjemmet ligger et godt stykke fra høyskolen. Studentene betrakter Løvli som svært interessant faglig sett, dessuten har både Mette og Kristin jobbet her som pleiemedhjelpere, og de kjenner mennesker og rutiner. Denne bygningen ligger i et tettbeboedd strøk, og sykehjemmet er mindre enn Gran.

Når jeg kommer, er Martine og Kristin nesten ferdige med å stille Martines primærpasient som har et komplisert og sammensatt sykdomsbilde. Kristin og Martine steller sammen i dag – de pleier å gjøre det, forteller de. Disse pasientene er de to tyngste på hele avdelingen, og en av dem har sondeernæring. Interessante sykdomsbilder var grunnen til at de valgte nettopp disse to som sine case-pasienter. Det er mange delprosedyrer forbundet med morgenstellet, og det tar lang tid. ”Det er ganske sikkert til god hjelp for det øvrige personalet,” sier de og nikker til hverandre. De har hvite uniformer på, navneskilt med ”sykepleierstudent” og sitt eget navn skrevet med maskin øverst. De har kulepenn i lomma, og plastforklær utenpå frakkene. Med tydelig stolthet i stemmen uttrykker de flere ganger at de nå får lov til å gjøre sånt som bare sykepleierne gjør.

Episode A.7, Stell og utdeling av medikamenter

Delepisode A.7.1

Kristin og Martine skal nå stille Kristins primærpasient. Kristin tar styringen med alt det praktiske, og Martine snakker med pasienten hele tiden. Hun forklarer hva de gjør til enhver tid, og sjekker ut med pasienten at hun ikke føler noe ubehag. Jentene diskuterer flere problemstillinger underveis som for eksempel hva de skal gjøre med såret under brystet. Skal de bruke salve eller talkum? Skal pasienten opp i dag? Pasienten velger selv å komme opp, og de to studentene bruker lang tid på å gre håret hennes, prate med henne og spørre hva hun foretrekker å ha på seg. Studentene kommuniserer også seg imellom hele tiden, både med ord, gester, blick og andre bevegelser. Samspillet dem imellom har preg av at de forstår hverandre godt, også når det bare signaliseres hva som skal gjøres med et lite blick eller et nikk. Noen ganger blir det imidlertid misforståelser, som f.eks. når Kristin ruller kladden (et firkantet beskyttelsesbelegg som plasseres midt i sengen) inntil pasienten og vender henne over til siden. Martine oppfatter ikke at Kristin vil at hun skal trekke kladden ut, og løfter pasienten helt over til seg. De er veldig oppmerksomme på den andres bevegelser, som for eksempel når de tar på buksene; Kristin tar på det ene buksebeinet, Martine lirker og hjelper til, tar så inn det andre buksebeinet. Når plagget er trukket så langt opp som det går i liggende posisjon, løfter de i takt og drar buksene opp til i en samordnet bevegelse.

Kristin er initiator i denne stellesituasjonen, ved å ta i bruk vaskevannsfat, såpe, klut og alt annet som hører til morgenstell på et sykehjem. Martine og pasienten er deltakere. I tillegg til de allerede nevnte ressursene inngår medikamenter, klær, kladd og annet personlig utstyr, og begrepene sår, salve, talkum. Delepisoden er profesjonelt orientert. De utfører prosedyrer som tilhører praksiskonteksten. Her er ikke grunnlag for å foreta en mer detaljert interaksjonsanalyse.

Delepisode A.7.2

Kristin og Martine legger opp medisiner til pasientene på avdelingen. Mens de jobber prater de med meg som om jeg er en gjest som de føler at de må ta seg av. De kjenner åpenbart godt til de ulike medikamentene som pasientene

bruger. Bare noen svært få ganger må de sjekke med hverandre eller med Felleskatalogen. For det meste utfører de dosettfyllingen raskt på en måte som virker rutinert.

Kristin og Martine er initiatører. Den eneste øvrige deltakeren er forsker. Ressurser i denne delepisoden er Felleskatalogen, medisinerings skjema, medikamenter, dosetter, dessuten begreper forbundet med medikamenter og medisinering. Delepisoden har ikke i seg materiale til en mer detaljert analyse enn det lille som er sagt ovenfor.

Når jeg drar fra institusjonen i to-tiden, sitter studentene og spiser inne i stuen sammen med pasientene. Martine skal inn til en pasient for å gjøre et intervju. Det hun får ut av intervjuet, skal hun bruke i et studiekrav. Hun tror det er uheldig for intervjusituasjonen om jeg blir med, sier hun.

Tilbake til hele gruppa som praksisfellesskap

Praksisperioden er slutt. Det nærmer seg innlevering av mappene, og deltakerne jobber intenst med å få alt ferdig. På møtene diskuterer de særlig gruppeoppgavene, men også hvordan individuelle oppgaver skal være for å imøtekomme kravene i undervisningsplanen. Den 2. desember har de møte med veileder. Det er de siste justeringer og avklaringer som skal gjøres nå før innleveringen av mappene. Stemningen er påtakelig mer ”oppjaget” enn den pleier, og det er mange røde kinn å se omkring bordet. Samtalen har en mye høyere temperatur enn vanlig i gruppe A. De spørsmålene som får størst oppmerksomhet, er knyttet til hva det ”egentlig” er de skal levere. Hvilken rekkefølge skal studiekravene ligge i? Hvordan skal innholdsfortegnelsen se ut? Skal artikler som ikke er publisert legges ved? Skal respons fra andre legges med i mappen? Skal de i så fall legges i forfatterens eller mottakerens mappe? Hva med møtereferater? Skal de legges inn?

Hans har ordnet med snacks og brus siden dette er en ”avslutning” for hans relasjon til gruppa. Stemningen er som vanlig vennlig og tonen er lett, godt hjulpet av humoristiske innspill fra veilederen. Spørsmål av den typen som er nevnt ovenfor, blir belyst og drøftet med stort engasjement fra alle i gruppa. Veilederen på sin side gjesper, ser på klokken eller glipper med øynene flere ganger. De gangene han tar ordet, uttrykker han at han har dårlig kjennskap til de gjeldende retningslinjene. Han kommer med noen råd, men presiserer at de utelukkende baserer seg på hans personlige oppfatning og ikke innsikt i de gjeldende rammene. Han oppmuntrer studentene flere ganger til å fokusere mer på det faglige enn på det formelle. I løpet av de to timene som møtet varer, er det utelukkende de formelle spørsmålene som er gjenstand for diskusjon, og grad av involvering forblir høy hele tiden. Episode 6 er hentet fra dette møtet. Nå er det refleksjonsnotatene som diskuteres, og episoden illustrerer et typisk trekk ved aktiviteten i

gruppe A. at det fokuseres nesten utelukkende på det formelle ved innleveringen av mappen hele tiden. Til tross for at veilederen gjør enkelte forsøk på å få samtalen over på faglige problemstillinger, er det bare innleveringen av mappene og spørsmålet om hvordan de skal fortolke retningslinjene, de er opptatt av.

Episode 8, Hva skal ligge i vurderingsmappene? GA-O-6

Delepisode A.8.1, Refleksjonsnotatene

Kristin: På mitt refleksjonsnotat over gruppearbeid, så har jeg skrevet bare om gruppesamarbeidet på en måte, og praksis ... [bare] om praksis.

Martine: Ja det har jeg også.

Kristin: Men jeg valgte å gjøre ... etter at jeg hørte at du hadde dine to sammen (henvendt mot Martine) ... så tenkte jeg sånn at..til semesterrefleksjonsnotatet så skriver jeg et nytt et, men som inneholder begge de delene. Og så er det noen greier som jeg også følte at jeg ikke fikk med, sånn som gruppearbeidet som jeg ønsket å få med i semesternotatet. For det er et refleksjonsnotat om hele semesteret.

Hans: Ja ...

Kristin: Og ...

Martine: Ja ... da *må* jeg lage det da ...

Kristin: Jeg vet jo ikke hvor mye du har skrevet.

(Latter fra flere)

Kristin: Det kan jo hende at du har gjort det mye mer utfyllende enn jeg har. Men det må man føle litt selv på ...

Silje: (begynner før Kristin er ferdig): ... Jammen dere ...

Lars: Men jeg føler at da har du gjort det du skal (henvendt mot Martine) med de forskjellige greiene, altså jeg ser ikke ...

Martine: Nei ...

Lars: Problemet ...

Silje: Jeg synes dere bare skal legge ved ... jeg synes ikke dere skal begynne å endre eller gjøre om på det nå. Altså dere har gjort dere refleksjoner om semesteret ... ja dere har gjort det i to separate bolker, en for praksis og en for gruppesamarbeid.

(Flere kommenterer mens Silje snakker Ja, Mm)

Hans: Ja, ja

Silje: Jeg har samla det, men jeg tror ikke det er noe lurt å begynne der nå ...

Hans: Nei.

Martine: Altså jeg har jo begynt fra begynnelse til slutt på begge deler.

Flere: Ja.

(Flere stemmer i munnen på hverandre, så bryter Hans igjennom)

Hans: Jeg er enig med Silje her, la ikke dette her bli det viktigste dere gjør dette semesteret.

(Mumling)

Hans: Jeg må få si for 120. gang få dette ned på fagligheten, altså navlebeskuing er viktig ... det er viktig å vite hvor Tore står ... føler han står i det store spillet, hva som har gått bra og så videre. Men det er jo viktig at dere ... nå har dere andre ting altså ... dere har [studiekrav 7] igjen ... og få gjort noe med den. Konsentrer dere om de viktige tingene og ikke disse her detaljene.

Kristin initierer her delepisoden ved å fortelle hvordan hun har løst oppgaven med å skrive refleksjonsnotat. Martine, Hans, Silje og Lars deltar. I denne delepisoden er det følgende begreper som inngår som ressurser: refleksjonsnotat, gruppearbeid, semesterrefleksjonsnotat, faglighet og navlebeskuing. Initiativet til Kristin er informerende, hun forteller hvordan hun selv har løst oppgaven med å skrive refleksjonsnotat, og lar det være opp til de andre hvordan de vil respondere. Utvekslingene kommer hyppig, og det er langt flere avbrytelser enn det pleier. Her er det flere ganger at personer snakker (eller ler) i munnen på hverandre. Alt dette indikerer en høy grad av involvering. Her er også flere oppfølginger, de fleste er nyanseringer (etter at jeg hørte ... så tenkte jeg at...), men her er også tendenser til problematisering (jeg vet jo ikke hvor mye du har gjort) og konfrontasjon (Jeg må få si for 120. gang – få dette ned på faglighet). Kristin dominerer både med at hun har ordet mest, og ved at hun styrer innholdet i interaksjonen i første halvdel, senere blir det mer jevnbyrdig. Det er interessant å merke seg at innspillene til Silje ser ut til å bli tatt opp i "topic space", mens Martines innspill har en tendens til ikke å bli det. Denne interaksjonen er preget av konfrontasjon, høy grad av involvering, nyansering og problematisering. Delepisoden kan karakteriseres som læringsorientert fordi dialogen orienterer seg mot

anvendelsen av studiekravsskriving som læringsredskap. Den er også **redskapsorientert** fordi måten de snakker om dette læringsredskapet på, handler hovedsakelig om selve anvendelsen og hvordan de skal gå frem rent instrumentelt. Mot slutten blir Hans ganske instruerende i forhold til hvordan han mener at de bør opptre og ikke. Dermed er episoden også til en viss grad **undervisningsorientert**.

Delepisode A.8.2, Skal respons fra medstudenter legges inn i mappen?

Martine: Men jeg har bare ett spørsmål:

Hans: Ja ...

Martine: Ja, for vi har jo aldri laget ... vi gjorde i hvert fall ikke det i fjor, vi la ikke de responsene som vi hadde fått fra våre medstudenter med i mappen.

Silje: Nei det du har skrevet.

Martine: Ja det du har skrevet?

Silje: Mmmm

Martine: Kommer dere til å legge ved deres også eller?

Silje: Det har jeg egentlig ikke ... det har jeg sittet og tenkt litt på, fordi at ...

Martine: [] Ja, for vi har jo ...

Silje: [] Ja for Hans ser jo at jeg har skrevet respons til Lars, og da godkjenner jo han på en måte at jeg har skrevet til ham og at han har skrevet til meg ...

(Latter)

Hans: Ja ... ikke helt kanskje, faktisk, ikke helt.

Silje: [] Nei, men

Hans: Ikke helt.

Silje: [] Greit! Men hvis du sier det ... Da kommer jeg til å legge ved Lars sin oppgave og det han har skrevet til meg.

Hans: Ja, ja, det går an å gjøre sånne ting ...

Silje: Ja!

*Delepisode 2 initieres av Martine. De som følger opp som deltakere er Hans og Silje. De ressursene som her benyttes er begrepene **respons, medstudent, mappen, godkjenne, oppgave**. Martines initiativ er **svakt befordrende** ved at hun stiller et spørsmål rettet til veileder Hans. Utvekslingene bærer preg av at man **leter etter svarene i fellesskap**, noe som kommer til uttrykk ved **stor grad av overlappinger** og at **halvveis formulerte setninger følges opp av andre**. Her er **stor grad av involvering**. Oppfølgingene er **støttende** og **nyanserende** på en gang. Her er ingen konfrontasjoner, men utvekslingene preges av at det er et sentralt motiv å komme til **enighet**. Jeg vil si at interaksjonen er **harmoniserende, nyanserende og med høy grad av involvering**. Delepisoden karakteriseres også her av at den er **læringsorientert og redskapsorientert** med samme begrunnelse som i delepisode 1.*

Diskusjonen fortsetter i samme sporet en stund. Hans bringer så inn en ytring som får samtalen til å ta en ny vending:

Delepisode A.8.3, Kvantitet versus kvalitet

Hans: Det er for mye her som er på sånn der ... ”er det gjort”.

Flere: Ja.

Hans: Men jeg er opptatt av ... om dere har gitt hverandre respons, det er en ting. Men om dere har gitt hverandre **vettug** respons, det er en annen ting. Det er for mye her som er sånn ”er det gjort”, men jeg kan si dere ... så lenge jeg er lærer på denne skolen her, så vil jeg gå inn og diskutere kvalitet. Hvis jeg bare skulle være [en som godkjenner at ting er gjort] så kunne man ha ansatt en hvilken som helst bokholder som kunne telle for å se på disse tingene. Det er i hvert fall helt sikkert. Og jeg vil håpe at studentene setter pris på at de har lærere som også engasjerer seg på den måten.

Silje: Ja, vet du at det synes jeg er veldig positivt, for det var noe av det jeg savna i fjor.

Hans: Ja.

Silje: At du satt og produserte en masse ting som ikke ble lest.

Tore: Ingen leste ...

Silje: På en måte ... så fikk du ingen perspektiv på det du hadde gjort.

*Hans er initiator, og Silje og Tore deltar. De ressursene som inngår i denne delepisoden er begrepene **respons, kvalitet, godkjenne, bokholder, telle og produsere**. Initiativet til veileder Hans er en kritikk av studieopplegget, men han informerer bare om sitt syn, dermed kan det karakteriseres som **informerende**. De har allerede utvekslet sine syn om studieordningen, og alle vet at Hans uttrykker noe som det er relativt omforent oppslutning om i gruppa. Det er således ikke noe konfronterende i kritikken. Responsene fra de andre deltakerne uttrykker **enighet og støtte**. Silje følger opp med en **nyansering** som ser ut til å ha til hensikt å understreke at hun er enig med veilederen. Samlet sett*

*vil jeg karakteriserer interaksjonen mellom deltakerne som **harmoniserende og til dels nyanserende**. Delepisoden er **redskapsorientert**: Fokuset er her utelukkende på å forstå hvordan mappeordningen skal forstås.*

Kanskje de kan legge inn alt de har skrevet i tilknytning til fagmappen – for sikkerhets skyld? Det er Kristin som foreslår dette en times tid ute i møtet. Rådet fra Hans er at gruppa sammen lager en logisk oppbygning, og at de begrunner hvorfor de velger den løsningen de gjør. For en liten stund faller studentene til ro med det rådet, men så kommer spørsmålene opp igjen og trekker diskusjonen i en ny retning. Bør hele gruppa ha det akkurat likt? Skal de føle seg fri til å gjøre som de synes? Og hvor stor frihetsgrad skal de i så fall gi hverandre? Martine argumenterer for at mappene skal være så like som mulig, mens Arvid er skeptisk til å låse det for mye. De øvrige sier ikke hva de mener om dette. Kristin bringer inn den problemstillingen som innleder delepisode A.6.4. Hun synes det er urimelig at hun skal være avhengig av å måtte legge ved det som andre har skrevet når mappen skal være grunnlag for vurdering av hennes innsats og kompetanse individuelt:

Delepisode A.8.4, Skal medstudentresponser med i mappen?

Kristin: Den responsen som Lars ga meg på studiekraft 2,

Hans: Ja ...

Kristin: At jeg skal behøve å ha den i mappa mi ... (...) Hvis han aldri hadde giddet og gjort den, så skal det gå ut over meg da, at jeg ikke har mottatt den responsen

Hans: Nei ...

Kristin: Og da synes jeg det er helt rart ... altså ... jeg ser mappen som mitt verk på en måte, hvorfor skal jeg da ha en annens skriftlige verk i min mappe?

Hans: Ja, ja, nei det er helt

Kristin: Altså, jeg er litt uenig

Hans: ... men altså jeg har ikke sagt at ... jeg har ikke uttalt meg om disse tingene ...

Kristin: Men det står her (løfter opp studieplanen).

Hans: Min rolle er å kommentere hvordan dere kommenterer. Veldig ofte ... hvis det er bare på det psykologiske eller det kvantitative nivået, så er det ikke noe å kommentere. (Til Kristin): Jeg er helt enig med deg, jeg er helt enig med deg.

Kristin: Mmm

Hans: Mappen skal følge studenten, det vil si at det er dine responser som er interessante, hva du har fått av de andre er kanskje mindre interessant.

Kristin: Jammen altså, jeg synes det er helt greit.

Silje: Men altså ... jeg synes jo de er veldig verdifulle da.

Kristin: Ja for deg...

Silje: Jo for ... de responsene som Vidar har gitt meg er veldig konkrete på ting som ...

Hans: Men det er jo ikke det Kristin har sagt.

Kristin: Det er jo ikke det ...

Silje: Nei, nei men

Kristin: Nei ...

Silje: Nei...

Hans: Det er du som skal vurderes i mappen din, og ikke hva de andre har sagt om deg.

Silje: Nei ... ja ...

Kristin: For det er ikke sikkert jeg ga deg samme responsen som Lars ga deg for eksempel, så ...

Silje: Nei! (hever stemmen litt) men det sier noe om hvordan andre oppfatter meg og det jeg gjør ikke sant.

Kristin og Hans: Ja.

Silje: Og det synes jeg er ok.

Hans: Og så lenge det står der (peker på undervisningsplanen), så må dere gjøre det uansett hva dere synes om det. Men jeg er til dels enig med Kristin i at det er veldig viktig med medstudentrespons. Men om det skal være i din mappe, det kan i hvert fall diskuteres.

Silje: Ja, sånn ja.

Flere: Ja.

***Kristin** initierer denne episoden, og det hun bringer inn er spenningsforholdet mellom den individuelt baserte sluttvurderingen av mappene og det at de skal legge responser som er skrevet av andre inn som en del av*

vurderingsgrunnlaget. Deltakere her er **Hans, Silje og Tore**. De ressursene som inngår direkte i denne delepisoden, er **studieplanen** og begrepene **respons, mappa, mitt verk, kommentere, kvantitativ, vurdere, medstudentrespons**. Interaksjonen mellom deltakerne initieres her av Kristins på en måte som er **informativ** (hun redegjør for sitt syn), men her er det også innslag av **befordring** siden hun uttaler seg **kritisk** (i hvert fall sett i lys av denne gruppas konvensjoner) til noe som er en del av gruppas felles arbeid (skriftlig respons). Denne gruppa har som et viktig innslag i sine spilleregler å fremme fellesskapets enighet (selv om det noen ganger går på bekostning av å ha klarhet i hva disse handlemåtene egentlig går ut på). Derfor er Kristins initiativ **til dels utfordrende** (at hun ikke ønsker at andre gruppedeltakeres responser skal være en del av vurderingsgrunnlaget for hennes summative vurdering). Responsene bærer også her preg av **høy grad av involvering, responsene kommer hyppig, og formuleringer blir ofte fullført av andre deltakere**. Her er det eksempler på reponser der uenighet uttrykkes ("Jeg er litt uenig."). Her er **flere oppfølginger**, disse er **nyanseringer** som oftest ender i **enighet** likevel, men Silje og Kristin viderefører en potensiell uenighet om hvorvidt det er rimelig at medstudentresponser ligger inne som en del av vurderingsgrunnlaget. De viderefører den ikke så langt at de drøfter seg "til bunns i problemet", men til denne gruppa å være artikuleres uenighet mer enn vanlig. Det er interessant å merke seg hvordan Kristins klare kritikk mot en del av studieordningen rettes mot veilederen som skolens representant. Veilederen avviser imidlertid alt ansvar for studieordningen og sier at han ikke har vært med på å utvikle den, og at han ikke kjenner innholdet i den. Han har sin egen overbevisning som eneste referansegrunnlag. Det høres ut som om han resonnerer seg frem til sitt syn her og nå. Han stiller seg bak kritikken til Kristin, og det er Silje som tar studieordningen "i forsvar". Interaksjonen er her mildt **konfronterende og problematiserende med sterk grad av involvering**. Denne delepisoden er **redskapsorientert og læringsorientert** på samme måte og med samme begrunnelse som i delepisode 1.

Den neste delepisoden viser hvordan samtalen, slik den ofte gjør hos gruppe A, dreies over på å kommentere selve studieordningen. Nå er det inndelingen i ulike mapper Silje har behov for å kommentere:

Delepisode A.8.5

Silje: Jeg synes egentlig at måten de har bygget opp studieplanen i år på er mer forvirrende enn måten det var gjort på i fjor.

Flere: Mmm.

Kristin: Ja.

Martine: Veldig mye mer.

Silje: Ved å separere det [i forskjellige mapper] så blir det ikke noen logisk oppbygning synes jeg.

Kristin: Det er helt greit at de vil ha det i forskjellige mapper, men jeg skjønner ikke hvorfor de nekter å klart og tydelig sette at her skal dere ha det som står på den siden her ... har du det [i mappen] som står her så har du fullført.

Hans: Det er viktig at dere skriver noe om dette, det er viktig for de som skal ...

Kristin: Jeg synes ikke at vi gjør noe annet enn å gi kritikk og respons på det her jeg, men at man blir hørt er jo en annen ting da ...

(Mumling fra flere)

Martine: Ja for det inntrykket du sitter igjen med, er at du kommer bare til å levere halvparten av det du har holdt på med i år, ikke det engang.

Flere: [] Mm

Martine: Og det synes jeg er for ille ...

Hans: [] Ja ...

Martine: Hvertfall hvis man jobber jevnt ...

Kristin (henvendt mot Hans): Men jeg går ut ifra at det er du som skal se på det vi leverer inn, ettersom det var vår veileder i fjor som gjorde det da. Og da føler jeg at når du nå sier ... da skjønner du det da, at hvis du får litt andre mapper enn de andre, så er det fordi at vi synes at ...

Hans. [] Ja sånne ting gjør meg ingen ting! Jeg er jo med dere i hele prosessen. Jeg kan ikke begynne å kritisere dere for noe jeg har vært med på å vedta ... det får være måte på til frekkhet ... jeg tror ikke problemene ligger her.

*Silje initierer delepisoden ved å peke på noen konkrete vendinger i studieplanen. De øvrige deltakerne her er **Kristin, Martine, Silje og Hans**. I tillegg til dokumentet **studieplanen** er følgende begreper inne i bildet som ressurser: **studieplan, ulike mapper, fullføre, kritikk, respons, veileder og prosess**. Siljes initiativ er som i foregående delepisode en **kritisk kommentar** til studieordningen, altså et **informerende** initiativ. Men i dette tilfellet er det studieordningen som sådan som blir kritisert, og resten av delepisoden viser hvordan **enighet fremelskes**, og hvordan **responsene utelukkende bekrefter og uttrykker enighet**, i tillegg til å **nyansere kritikken** mot studieordningen. Også veileder Hans uttrykker enighet i kritikken. Det er **flere oppfølginger**, og de er alle av **nyanserende** karakter. Interaksjonen vil jeg i dette tilfellet karakterisere som **harmoniserende og nyanserende**. Delepisoden er **læringsorientert, redskapsorientert og undervisningsorientert** på samme måte og med samme begrunnelse som delepisode 1.*

Det er noe uklart hva gruppa ender opp med, men det nærmeste de kommer en konklusjon, er at de leverer alt de har skrevet, sortert etter en mal som Silje lagde for innleveringsmappen i fjor og som hun sender ut til alle i gruppa.

Konflikten – hvor ble den av?

Konflikten som utspilte seg noen uker tidligere, blir overhodet ikke nevnt på gruppemøtene nå. Samtidig erfarer jeg at flere ønsker å snakke med meg om den på tomannshånd. Den blir også kommentert i de refleksjonsnotatene jeg får kopi av. I refleksjonsnotatet for høstsemesteret skriver for eksempel Mette:

Det stilles store krav til gruppesamarbeid når man skal foreta det meste av kommunikasjon pr. mail. Dette har vært en utfordring både for meg og gruppa (vil jeg tro). Vi startet med positiv holdning og friskt mot i høst (...) Gruppa har i fellesskap laget et studiekrafthefte. Gjentatte ganger har innholdet i heftet blitt endret. Dette har også vært med på å skape frustrasjon. Noen er alltid tidlig ute med sitt arbeid, og har risikert å gjøre dobbelt arbeid pga. disse endringene. I arbeidet med studiekraft 4 skapte dette ekstra stor frustrasjon. Gruppemedlemmene satt samlet og laget en disposisjon (i perioden jeg var i Norge). Da hver hadde skrevet sin del og sammensyningen startet, ble flere av delene stykket opp. Min del var helt ugjenkjennelig, og avsnitt var plassert helt ut av sammenhengen. Det var sendt ut en forespørsel om kommentarer i forkant av dette gruppemøtet. Jeg hadde skrevet en utfyllende respons, men denne ble overhodet ikke tatt i betraktning. Ingen av mine ønsker ble oppfylt og ingen tilbakemelding ble gitt. Jeg ble overrasket over at de kunne overse dette helt, men da dette har skjedd før, valgte jeg å ikke gi kommentarer. I ettertid har jeg lært at dette burde jeg egentlig ha gjort (Mettes refleksjonsnotat, 1. desember 03).

Arvid skriver om den samme hendelsen på denne måten:

Det studiekraftet som jeg vil huske best er studiekraft 4. ikke på grunn av jobbingen med fagstoffet, men prosessen i gruppa da noen av gruppemedlemmene følte seg overkjørt og ikke hørt. Det hele startet egentlig før arbeidet med studiekraft fire kom i gang. I forkant av veiledermøtet til studiekraft fire, var to av gruppemedlemmene etter eget utsagn syke. Og de to hadde skrivesperre og prestasjonsangst. Det hadde de pådratt seg som resultat av at de andre i gruppa var så flinke. Lista var lagt så høyt. Vi hadde et møte som var delt i to deler. Første del var med veileder, der kom det frem mye nyttig. Men del to etter at veileder hadde gått ble etter hvert omtalt som "kaosmøtet". Kommunikasjonen gikk i stå og det hele ble lite konstruktivt. Men i tolvte time kom en fordeling av temaer i studiekraft fire på bordet. Jeg meldte meg frivillig til å skrive innledning, avslutning og også å sy det hele sammen til slutt. Så dukket det opp noen mailer med et innhold som gav mange "hakeslepp", "bakoversveis" eller man ble bare rett og slett "satt ut". Vi som gruppe måtte ha et møte. Vi tre på Gran ville ha med vår veileder på møtet, det forstod ikke de andre var nødvendig. (...) Dersom en slik situasjon dukker opp igjen vil jeg jobbe med selv å ha et positivt fokus, og gjøre de tingene som fører til et positivt mål. Jeg kommer til å være bedre/mer forberedt på at det tar tid og at det er energikrevende. Jeg vet at det ikke går over av seg selv (Arvids refleksjonsnotat 29. november 03).

De to utdragene ovenfor illustrerer hvor forskjellig disse to studentene opplevde det som hendte og hva det var som utløste konflikten. Samtidig indikerer begge utdragene at de har lagt mye engasjement i prosessen med å skrive dette studiekraftet. Begge studentene har et sterkt eierforhold til gruppeteksten. Det er tydelig at konflikten knyttet til hvordan de ulike tekstbitene

burde bli og ble behandlet, har vært sårende for dem begge. Et spørsmål som tvinger seg frem, er *hva studentene lærer av en slik prosess*. Spørsmålet vil bli behandlet senere i avhandlingen.

Summativ vurdering

De siste ukene før studentene skal ha en ukes hjemmeeksamen, spekuleres det hyppig om hvilken oppgave som vil bli gitt (GA-O-6 og GA-O-7). Ved en anledning spør jeg om det er anledning til å samarbeide i forbindelse med hjemmeeksamen. Spørsmålet utløser forundrede blikk. ”Vi kommer til å bruke hverandre slik vi alltid gjør på dette studiet,” svares det (GA-O-7).¹⁵⁴

Det er 4. desember. I dag skal eksamensoppgaven deles ut klokken 10. Stedet er en stor foajé, møblert med noen få kafébord langs en av veggene. Jeg kommer en halv time før oppgaven skal deles ut. Det er kaldt i det store, åpne rommet (P-O-4). Fire jenter sitter rundt et bord. Jeg går bort til dem og setter meg på en av de få stolene som er ledig.

Dette er første gangen at disse studentene skal vurderes med graderte karakterer. Det gjør dem spente. Oppgaveformulering er utarbeidet av lærerne og går i hovedtrekk ut på at studentene skal ta utgangspunkt i en situasjon de opplevde i praksisperioden og drøfte denne i lys av et studiekraft som er skrevet av *gruppa*. I tillegg skal de trekke inn sitt eget semesternotat, et studiekraft som er skrevet individuelt og som primært består av studentens refleksjoner om de erfaringene han eller hun har gjort siste semester, og hva vedkommende har lært.¹⁵⁵ Veileder Hans har bestilt rom til gruppe A denne dagen, slik at de kan samles og drøfte oppgaven før de går hver til sitt og skriver. Gruppa følger oppfordringen og møtes for å diskutere hvordan de skal gripe oppgaven an. I løpet av diskusjonen prøver hver og en ut sine ideer om hvilket fokus de kan velge for oppgaven. De andre lytter, men kommer i liten grad med innspill, spørsmål eller forslag. Det skjer bare når noen ber konkret om råd.

De graderte karakterene som blir gitt, sprer seg for denne gruppas medlemmer mellom A og D. Jeg velger å se nærmere på en av nøkkelinformantene i denne sammenheng.¹⁵⁶ Arvid beskriver karakteren han fikk (D) som en ”kjempenedtur” (NIA-FS-2). Han valgte å skrive om palliativ omsorg til demente, og problemstillingen hans var: ”Hvordan yte kvalifisert og oppdatert

¹⁵⁴ Og jeg får en følelse av at de synes spørsmålet mitt er ganske tåpelig.

¹⁵⁵ Se også 3.6 der ordlyden i eksamensoppgaven er gjengitt.

¹⁵⁶ I kapittel 9 (9.1) er også Martines eksamensopplevelse tatt med.

palliativ omsorg til demente?” (Arvids eksamensbesvarelse). Arvid var med på et dødsfall under praksisstudiene, og denne erfaringen ble viktig for ham. Derfor ville han gjerne skrive om den. Beskrivelsen av den konkrete situasjonen fra praksis innledes med en beskrivelse av pasientens diagnose, litt om hennes historie og litt om familiære forhold. Deretter beskriver han ganske konkret hva som skjer med pasienten fra det øyeblikket han kommer inn i rommet, til hun ”åndet ut, i en atmosfære av musikk, frisk luft og et stille medmenneske”. Som en overordnet kommentar til det han observerer, skriver han at ”Personalet hadde fokus på som tilsynslegen sa ”TCL, - tender, love and care”. Sengeleiet ble gjort så behagelig som mulig (op.cit.).

Kommentaren fra veileder Hans er på litt over en halv A4-side, og begynner slik:

Besvarelsen er vurdert til karakteren D

Situasjonsbeskrivelsen som forteller om en, på mange måter, god avslutning på et menneskeliv, er interessant. Pasientens demens-lidelse synes ikke å utgjøre en spesiell utfordring i den omtalte situasjonen. Jeg antar det heter tender loving care (”Tender” er her adjektiv).

Problemstillingen er ikke særlig god. ”Kvalifisert og oppdatert omsorg” virker litt floskelaktig så lenge du ikke presiserer hvorfor/hvordan du bruker disse ordene. (Som utgangspunkt for de aller fleste oppgaver du får på HiO ønskes kvalifiserte og oppdaterte svar.)

Resten av kommentaren setter søkelyset på at besvarelsen er svært generell hva angår omsorg til døende, og at den i liten grad tar for seg det som er spesielt for demente. Hans korrigerer dessuten noe av Arvids begrepsbruk. Som avslutning fremheves det som positivt at besvarelsen er preget av ”et levende engasjement og av en god etisk grunnholdning”, og et råd for fremtidig oppgaveskriving er at han jobber med å ”holde den røde tråden” i teksten.

Som allerede nevnt blir Arvid svært skuffet over å få karakteren D. Han har problemer med å forstå den skriftlige tilbakemeldingen fra veileder Hans. Han synes det er vanskelig å finne motivasjon for å fortsette studiene etter dette, sier han (Ni/A-FS-2). Han føler seg ”stemplet” som en svak student. Etter flere uker bestemmer han seg for å klage på karakteren. Den nye vurderingen fører til at karakteren blir endret til C, en karakter han selv synes er mer ”riktig”. Den skriftlige tilbakemeldingen som blir gitt denne gangen, forstår han bedre.

7.2.5 Mars

I vårsemesteret skal det primært arbeides med ett stort prosjektarbeid som skal ende opp med en projektrapport. Gruppe A har valgt å ta for seg *barns rolle i psykiatrien*. Problemstillingen deres er hvorvidt barn er *tapere* i den delen av helsetjenestene i Norge som tilbyr hjelp til personer

med psykiske problemer. Rapporten skal utarbeides av gruppa i fellesskap og ikke overstige 7000 ord (Studieplanen, s. 30). Av disse skal 5-600 ord være prosesslogg. Også i denne episoden er det påfallende hvor sterkt motivet om gjensidig, positiv støtte og enighet står i denne gruppas interaksjon. Refleksjonsnotatet beskriver innholdsmessig (på en original måte) hvor viktig studieplanen og fortolkningen av den er for å lykkes som student på dette studiet. Dette viser at de nå har utviklet en større tillit til sin egen måte å fortolke undervisningsplanen på, forteller de meg (GA-O-8).

Episode 9, Lars legger frem sitt utkast til prosesslogg, GA-O-8

Den 23. mars samles gruppe A for å finpusse på selve prosjektrapporten. Lars har dessuten skrevet et utkast til prosjektlogg, og jeg merker med en gang jeg kommer inn i rommet at dette notatet er blitt "anmeldt" på en måte som har skapt store forventninger i gruppa. Lars er inspirert av "Ringenes herre", og prosessloggen har tittelen "Saurns utfordring". Situasjonsbeskrivelsen nedenfor er fra en diskusjon som finner sted i vårsemesteret. Lars har skrevet gruppas prosesslogg. Responsen fra de andre er uforbeholdent positiv. Lars smiler.

Delepisode A.9.1, Utkast til prosesslogg deles ut

Lars: Ja, jeg har prosessrapporten her da ...

(Deler ut)

Arvid: Humrer ... og vi gleder oss!

Lars: Og en av grunnene til at jeg ikke har sendt det til dere, er at ... det har noe med skriften å gjøre (forklarer at de ikke ville fått åpnet den aktuelle fonten, han måtte laste ned en ekstra skrift for å få det til). Jeg har lekt meg litt ...

(Voldsom latter fra de andre)

*Lars initierer delepisoden og deler ut prosessrapporten. Arvid og Lars deltar. Ressurser som benyttes her er **tekstutkastet til Lars**, dessuten begrepene **prosessrapporten**, **fonten**, **lek**. Det er **Lars som dominerer samtalen**, flere deltar, først og fremst med latter, og ytringene til Lars drives frem av disse **positive responsene**. Samtalen inneholder i hovedsak en lengre replikk fra Lars, med flere støttende responser. Interaksjonen er primært **harmonisk**, og her er **en viss grad av involvering**. Delepisoden er **læringsorientert** ved at skriving som redskap for å lære inngår i samhandlingen, den er også **redskapsorientert**, siden det her er selve skrivingen (problemer med å finne en passende font) som tematiseres. Jeg vil også påpeke den **sosialt orienterte** dimensjonen ved denne aktiviteten som kommer til uttrykk ved at de helt uforbeholdent roser Lars for innsatsen. Ved det handler de i tråd med de konvensjonene som denne gruppa har utviklet, og der man overhodet ikke går inn på innholdet i det han har skrevet.*

Delepisode A.9.2, Antall ord

Lars: Det er litt ... altså det var ikke helt låst hvor mange ord det måtte være, var det det?

Martine: Jo.

Lars: Det måtte ikke være 600, måtte det?

Arvid: Det var 7 tror jeg.

Martine: Vi ligger på 6300 nå ...

Arvid: Det er bare ... det er bare å slette det Jon

(Lars sukker.)

*Igjen er det **Lars** som tar initiativ, ved å introdusere spørsmålet om antall ord med henvisning til kravene i studieplanen. Ressurser som inngår her er i tillegg til **studieplanen**, **prosessrapporten** og spørsmålet "**hvor mange ord?**". Interaksjonen er preget av **jevnbyrdighet**, Lars tar initiv ved å stille et spørsmål, med **svak grad av befordring**. Vi ser hvordan gruppa som vanlig **tilstreber enighet**. Her er ingen oppfølginger, bare **bekreftende responser**. Interaksjonen er **harmoniserende** med **en viss grad av involvering**. Delepisoden kjennetegnes av at den er **læringsorientert**, **redskapsorientert** og **sosialt orientert** på samme måte som over.*

Alle begynner å lese teksten, som starter på denne måten:

SAURNS UTFORDRING

Atter en utfordring for brorskapet

Prosesslogg for prosjektrapporten

Eowny – Martine

Bilo – Arvid

Galadri – Silje

Eomr – Tore

Arwn – Kristin

Golm – Lars

Gruppe A 19.3. 04, antall ord: 1191

DET VAR EN GANG I ET KJENT TIDEVERV, I ET LAND SOM FÅ HAR HØRT OM, SOM LIGGER LANGT OPP MOT NORD DER DRAGENE BOR, AT ET BRORSKAP AV HOBLER BLE SATT TIL Å LAGE ET SKRIFTLIG VERK FOR Å KUNNE VÆRE I STAND TIL Å REDDE SIN EGEN VERDEN. (EN HOBBEL VAR EN HARDT ARBEIDENDE PERSON SOM HELE TIDEN KJEMPET FOR Å ØKE SIN VITEN.) DERSOM DETTE VERKET IKKE KOM FREM I TIDE, ELLER VAR UFULLENDT VILLE HIO (SAURN) SØRGE FOR AT DETTE BRORSKAPET IKKE LENGER FIKK DELTA I DETTE TIDEVERVET, OG DERMED BLI SLETTA FRA DEN VERDEN SOM SAURN RÅDDE OVER (s. 1).

Delepisode A.9.3, Ringenes herre

Arvid: Her har han ikke brukt en teoretiker, her er det brukt gresk mytologi ser jeg (ler).

Lars: Husk på at det er Ringenes herre dette her altså.

Tore: Ja, det skjønte jeg.

(Mye latter igjen).

Martine: Også jeg som ikke har sett en eneste en [av filmene]. Du får fortelle litt om disse karakterene da.

Lars: Nei det ... (...) alle disse navnene her er henta fra Ringenes herre, de er bare forandra litt på.

Martine: Jeg skjønner det, men du må fortelle hvem de er.

Lars: Nei, det var litt vanskelig. Det er bare tre damer i den serien...

Arvid: Fortell litt om Gollum da ... det er jo deg.

Lars: Gollum ja, det er en gammel ringrev det ...

Arvid: Kom igjen da!

Lars: Nei, det er ikke så mye å si. Men det er jo dere ...

(Latter på nytt, alle leser videre)

Martine: Å nei! ... (ler)

Arvid: Det her er verre enn nynorsk Martine, er du enig?

Martine Ja, (fniser), Å ... du har blitt så kreativ Lars.

Silje: Kjempebra!

(Latter og humring dukker hele tiden opp under lesingen, særlig er det Arvid og Martine som ler, etter hvert ler også Silje mye.)

Arvid: Du godeste all verden Golm!

Tore: Ja, det var voldsomt! Veldig bra!

(Mer latter.)

Arvid: Veldig bra!

Martine: Dødsbra.

*Arvid tar her initiativet ved å innføre gresk mytologi som sammenligningsgrunnlag for det Lars har skrevet. Deltakere for øvrig er **Lars, Tore, Martine og Silje**. Ressurser som benyttes her er **prosessrapporten** og begrepene **Ringenes herre, karakterene (i filmen), kreativ**. Initiativet til Arvid er et spørsmål som stilles sammen med latter. Responsene er **muntre** og preget av **støtte** og **harmonisering** ("vi-orientering", fremming av enighet). Responsene roser og bekrefter den teksten som Lars har skrevet, (og dette skjer altså til tross for at ingen har satt seg inn i innholdet i teksten). Delepisoden er **læringsorientert** siden de anvender en bestemt sjanger som en del av mappeskrivingen som læringsredskap, den er også **redskapsorientert** i den forstand at det er utformingen av loggen i seg selv, og særlig skrivestil, idé og font, som får oppmerksomhet. Den er også **sosialt orientert** på samme måte som i delepisodene ovenfor. Interaksjonen er preget av **munterhet og vennlighet**.*

Det dokumentet som deltakerne fikk i hendene for kort tid siden, er et gruppearbeid som skal inn i mappen til hver og en av dem. Etter å ha bladd litt tilfeldig i dokumentet i et par minutter gir alle uttrykk for begeistring uten

forbehold, altså uten å vite særlig mye om innholdet. Bare Silje er avventende med å gi positiv respons, etter noen flere minutter slutter også hun seg til den positive tilbakemeldingen.

Litt lenger ut i dokumentet leser vi:

BRORSKAPET ENDTE MED Å TA FOR SEG HVORDAN BARN VAR TAPERE I PSYKIATRIEN, OG VILLE SE PÅ HVORDAN MAN I BEST MULIG GRAD KUNNE UNNGÅ DETTE. DETTE VAR ET TEMA SOM BRORSKAPET HENTET FRA AFTENPOSTEN, TIDEVERVETS MØRKE FORMIDLER (...) DET VAR VIKTIG Å FØLGE STIEN SOM VAR LAGT, MEN DERSOM DET SKULLE DUKKE OPP FRISTELSER SOM MAN FIKK ØYE PÅ FRA STIEN, SÅ VAR DET I MEDLEMMENES NATUR Å UTFORSKE, FARER ELLER IKKE. (...) HELSESØSTER OG BARNEHAGE BLE PLUKKET UT SOM AKTUELLE INFORMASJONSKILDER, OG SOM BRORSKAPET VILLE FINNE UT OM I HVILKEN GRAD KUNNE VÆRE I STAND TIL Å OPPDAGE OG AVVERGE AT BARN HADDE ATFERDSVANSKER (S. 2)

Kan de tillate seg å gjøre noe slikt? spør Lars. Han har lurt på det lenge, men tok sjansen. Refleksjonsloggen slik den nå ser ut er for lang i forhold til det som er oppgitt i studieplanen, og de har tatt seg store friheter i forhold til de formelle retningslinjene for struktur og sjanger. Gruppa bestemmer seg for å levere denne teksten slik den er (det er fortsatt ingen som har lest mer enn enkelte bruddstykker). Stemningen er munter, og de kommenterer ivrig hvor gøy det skal bli å levere dette notatet. Flere av kommentarene knytter seg direkte eller indirekte til at de nå tør å frigjøre seg fra de retningslinjene som hele veien har vært så styrende for dem En sekvens i prosessloggen behandler studieplanen. Her er den omformet til å være ”punkter på en tretavle” for å passe inn i ”Ringenes herre-stilen”. Det går klart frem av notatet at ”tretavlen” er av stor betydning, og i dokumentet fremstilles dette som gruppas hovedutfordring: å fortolke studieplanen riktig. Lars lar det gå klart frem hvor viktig dette plandokumentet er i denne læringskulturen, på en humoristisk måte formidler ”Saurns utfordring” følgende budskap: Dersom man skal ha mulighet for å lykkes på dette studiet, er det å forstå studieplanen en av de virkelig store utfordringene:

(...) FOR AT SAURN SKULLE FÅ DET SOM HAN VILLE, HADDE HAN SATT OPP FORSKJELLIGE PUNKTER PÅ EN TRETAVLE SOM VAR NOE AV DET OPPGAVEN MÅTTE INNEHOLDE. DERSOM NOE MANGLET, ELLER IKKE VAR GJORT REDE FOR, VILLE DET ENDE I AT SAURN GJORDE ALVOR AV SINE TRUSLER. DETTE KUNNE IKKE BRORSKAPET HA NOE AV, SÅ DERFOR HADDE DE SOM MÅL HELE TIDEN Å FØLGE TRETAVLEN OG Å VÆRE NØYAKTIGE I SIN FREMFERD.

På siste side har Lars skrevet om gruppas læringsutbytte:

ETTERSOM VERKET NÅ BEGYNTE Å TA FORM VAR DET ENDA VIKTIGERE AT SAURN IKKE SKULLE FÅ NOE Å TA HOBLERNE PÅ. HELE TIDEN GIKK DE HARDT ARBEIDENDE HOBLERNE IGJENNOM DET DE HADDE LAGET OG HADDE HELE TIDEN KONTROLL PÅ HVA SOM MÅTTE GJØRES. ORD BLE FLYTTET PÅ, HISTORIER TATT BORT OG NYE SATT INN OG NYE OPPGAVER FORDELT MELLOM BRORSKAPET. MEN HELE TIDEN KJENTE HOBLERNE EN BITENDE LUKT OG KULDSLÅTT STRÅLING FRA SAURN, OG TANKEN PÅ HANS VREDE FIKK HOBLERNE TIL Å KONSENTRERE SEG ENDA MER. I DENNE FASEN SÅ HOBLERNE ALT DE HADDE LÆRT AV Å PRODUSERE DETTE SKRIFTLIGE VERKET. DE SÅ AT DE KUNNE FÅTT TIL NOE MER DERSOM DE HADDE STARTET ANNERLEDES, OG VINKLET ANNERLEDES, MEN NÅ VAR DET FOR SENT (s. 5).

Delepisode A.9.4, Antall ord

Tore (holder studieplanen foran seg): Av 7000 ord skal 5–600 ord være prosesslogg. Står det her, men det ...

Arvid: Det blåser vi i, det går...

Sile: Vi bare begrunner det vi vet du.

(Latter.)

*Delepisode 4 initieres av **Tore**, ved at han igjen vender tilbake til kravet om antall ord. **Arvid og Silje** deltar. **Prosessloggen** og **studieplanen** inngår som ressurser, det gjør også begrepene: **(antall) ord, prosesslogg og begrunne**. Denne lille delepisoden har flere av de samme karakteristika som de øvrige delene av episode 6 hva angår interaksjon mellom deltakerne; **støttende, positivt og hamoniserende**. Delepisoden er **redskapsorientert** siden det her er fokus på anvendelsen av retningslinjene for prosesslogg i seg selv (antall ord). Den er også **sosialt orientert** på samme måte som i delepisodene ovenfor.*

Gruppen er tydelig stolt over å ha hevet seg over føringene i studieplanen og gjort noe helt på sin egen måte. Noen uker senere får de positive kommentarer fra lærerne. Prosessloggen til gruppe A blir lest opp når hele kullet er samlet, og gruppen blir berømmet for sin kreative løsning. På grunnlag av observasjonsmaterielet finner jeg imidlertid grunn til å sette spørsmålsteget ved om gruppen egentlig har frigjort seg slik de selv sier. Dette vil jeg komme tilbake til.

7.3 Mønstre i aktiviteten og endringer av disse

En oppsummering av alle episodene og delepisodene er listet opp i tabellen nedenfor:

Tabell 4 Oversikt over samtlige episoder og delepisoder i gruppe A

<u>Episode/</u> <u>Tema</u>	<u>Del-</u> <u>episode/</u> <u>Tema</u>	<u>Initi</u> <u>ator</u>	<u>Del-</u> <u>takere</u>	<u>Ressurser</u> ¹⁵⁷	<u>Interaksjon</u> ¹⁵⁸	<u>Praksis</u>
A.1 Om å lage eget studie- kravs- oppsett	A.1.1 Om å skrive ned erfaringene til senere bruk i refleksjons notat	Arvid	Lars Silje	<u>Dokumenter:</u> Notat (e.t.) ¹⁵⁹ <u>Begreper:</u> vedlegg, refleksjonsnotat, dokumentere, erfaringer	- Svakt befordrende initiativ - Flere støttende responser - Høy grad av involvering - Harmoniserende og nyanserende utvekslinger	Læringsorientert Redskapsorientert
	A.1.2 Hva innebærer det å skrive et refleksjons notat?	Silje	Kristin Arvid	<u>Dokumenter:</u> Studiekravsoppsettet (e.t.) Studieplanen <u>Begreper:</u> Refleksjonsmappe, studie- krav, semesternotat, refleksjonsnotat, selv- vurdering, forsknings- artikkel.	- Informerende initiativ - Silje dominerer - Flere støttende responser - Flere oppfølginger - Høy grad av involvering - Harmoniserende og nyanserende utvekslinger	Læringsorientert Redskapsorientert
A.2 Skrive- prosess	A.2.1 Betyd- ningen av å skrive hele veien	Lars	Silje Kristin Martine Arvid	<u>Dokumenter:</u> Studiekravsoppsettet (e.t.) <u>Begreper:</u> Studiekrav, undergrupper, skrive	- Mildt befordrende initiativ - Flere støttende responser - Stor grad av involvering - Harmoniserende og nyanserende utvekslinger	Redskapsorientert Læringsorientert Sosialt orientert
	A.2.2 Ferdig- stilling av tekster	Silje	Kristin Arvid	<u>Dokumenter:</u> Studiekravsoppsettet <u>Begreper:</u> Kommunisere, ferdigstille, levere, studiekrav	- Informerende initiativ - Flere støttende responser - Utvekslingene preget av nyansering og harmonisering	Redskapsorientert Læringsorientert Sosialt orientert

¹⁵⁷ Egne notater og skrivesaker blir brakt med av hver enkelt til hvert møte, og inngår således i interaksjonen som ressurser. Siden dette gjelder for alle delepisodene, skriver jeg dem imidlertid ikke opp hver gang.

¹⁵⁸ Når det ikke er oppgitt at noen dominerer interaksjonen, preges den av jevnbyrdighet. I delepisode A.6.1, A.6.2, A.7.1 og A.7.2 er det ikke foretatt noen analyse av interaksjonen, fordi materialet ikke er av en slik karakter at det lar seg gjøre.

¹⁵⁹ e.t. indikerer egenprodusert tekst.

<u>Episode/Tema</u>	<u>Del-episode/Tema</u>	<u>Initiator</u>	<u>Delta-kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
A.3 Diskusjon om studentenes rolle og ansvar på praksisplassen	A.3.1 Hvem skal gi respons og vurdering?	Silje	Arvid Martine Lars	<u>Begreper:</u> Respons, primærsykepleier vurdere, signere,	- Informerende initiativ - Flere støttende responser - Enkelte oppfølginger - Silje dominerer - Harmoniserende, korrigerende utvekslinger, visse antydninger til konfrontasjon og problematisering	Læringsorientert Redskapsorientert Sosialt orientert
	A.3.2 Hvem skal kontrollere og attestere?	Lars	Silje Martine Arvid Kristin	<u>Dokumenter:</u> Studiekravoppsettet (e.t.) <u>Begreper:</u> Signere, dokumentasjon, obligatorisk fremmøte, oppgaveskriving sykepleier, kontrollere, underskrift, praksistimer	- Svakt befordrende initiativ - Mange støttende responser - Mange oppfølginger - Høy grad av involvering - Nyanserende og problematiserende utvekslinger	Læringsorientert Redskapsorientert
	A.3.3 Kontrollfunksjonen	Silje	Lars Kristin	<u>Dokumenter:</u> Studiekravoppsettet (e.t.) <u>Begreper:</u> Tradisjonelt, praksis, situasjon, kontrollfunksjon, godkjenne, signere	- Befordrende initiativ - Flere støttende responser - Svært lav grad av involvering - Silje dominerer - Utvekslingene preget av harmonisering med små innslag av konfrontasjon og problematisering	Læringsorientert Redskapsorientert Sosialt orientert
A.4 Mettes erfaringer fra en annen kultur	A.4.1 Mettes betraktninger	Hans	Mette	<u>Dokument:</u> Sakliste (e.t.) <u>Begreper:</u> Sakliste, døden, høvdingen, begravelse, alder, seremoni, sørge	- Oppmuntrende initiativ - Støttende responser - Mette dominerer - Svært lav grad av involvering - Utvekslingene preget av harmonisering	Konseptuelt orientert Sosialt orientert
	A.4.2 Referat	Martine	Lars	<u>Dokumenter:</u> Referat <u>Begreper:</u> Referat	- Befordrende	Redskapsorientert
	A.4.3 Flasker til barnehjems-barna	Mette	Hans Silje Lars	<u>Dokumenter:</u> Referat (e.t.) <u>Begreper:</u> Barnehjem, tåteflaske, kopp, underernærte, morsmelk, observere	- Informerende initiativ - Enkelte støttende responser - Svært lav grad av involvering - Mette dominerer - Utvekslingene preget av harmonisering	Konseptuelt orientert Profesjonelt orientert
	A.4.4 Lav standard på helseinstitusjoner	Hans	Mette	<u>Begreper:</u> Gamle, sykehus, hygiene, primitivt, pasienter	- Mildt befordrende initiativ - Noen støttende responser - Mette dominerer - Lav grad av involvering - Utvekslingene preget av harmonisering og mangel på engasjement	Konseptuelt orientert Profesjonelt orientert

<u>Episode/ Tema</u>	<u>Del-episode/ Tema</u>	<u>Initiator</u>	<u>Delta-kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
A.5 Nyan- sering av senilitets- begrepet	A.5.1 God tid til pasienter på skjermet avdeling	Hans	Mette Lars Silje	<u>Begreper:</u> Sykehjem, skjermet avdeling, omsorg, pasienter	- Oppmuntrende initiativ - Flere responser og oppfølginger - Mette dominerer - En viss involvering - Utvekslingene preget av nyansering og harmonisering	Profesjonelt orientert Læringsorientert
	A.5.2 To former for afasi	Mette	Hans Silje Lars	<u>Begreper:</u> Sensorisk afasi, Aftenposten, utredning	- Befordrende initiativ - Mette dominerer - Moderat grad av involvering - Utvekslingene preget av harmonisering	Undervisningsorientert Profesjonelt orientert Læringsorientert
	A.5.3 Senilitets- diagnoser	Hans	Mette Silje	<u>Begreper:</u> Demens, psykiske lidelser, vrangforestillinger, hallusinere, medikamenter, hørsel, syn, Alzheimer, sosiopsykologisk tilnærming, differensial- diagnoser	- Informerende initiativ - Hyppige, støttende responser - Høy grad av involvering - Formuleringer blir til i fellesskap - Utvekslingene preget av problematisering og nyansering	Undervisningsorientert Profesjonelt orientert, Konseptuelt orientert
A.6 Stell og utdeling av medisiner på Gran	A.6.1 Katten på skjermet avdeling	Arvid	Tore Forsker	<u>Begreper:</u> Skjermet avdeling, tilrettelegging, katt, sansehage, støy, måltider <u>Annet:</u> Kanarifugl, katt		Profesjonelt orientert
	A.6.2 Medisiner	Arvid og Tore	Forsker	<u>Dokumenter:</u> Felleskatalogen, medisinerings skjema <u>Fysiske objekter:</u> Dosetter, medikamenter <u>Begreper:</u> Dose, medikament, tablett		Profesjonelt orientert Sosialt orientert
A.7 Stell og utdeling av medisiner på Løvli	A.7.1 Stell	Kristin	Martine Pasient	<u>Fysiske objekter:</u> Vaskevannsfat, såpe, klut, kladd, medikamenter, klær <u>Begreper:</u> Sår, salve, talkum		Profesjonelt orientert
	A.7.2 Medisiner	Kristin og Martine	Forsker	<u>Dokumenter:</u> Felleskatalogen <u>Fysiske objekter:</u> Medikamenter Dosetter <u>Begreper:</u> Konflikt, medikament, tabletter		Profesjonelt orientert Sosialt orientert

<u>Episode/ Tema</u>	<u>Del- Episode/ Tema</u>	<u>Initi- ator</u>	<u>Delta- kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
A.8 Hva skal ligge i inn- leverings- mappen?	A.8.1 Reflek- sjons- notatene	Kristin	Hans Silje Lars	<u>Begreper:</u> Refleksjonsnotat, gruppearbeid, semester- refleksjonsnotat, faglighet, navlebeskuing	- Informerende initiativ - Mange responser og flere oppfølginger - Kristin dominerer - Høy grad av involvering - Utvekslingene preget av nyansering og konfrontasjon	Læringsorientert Redskapsorientert Undervisningsorientert
	A.8.2 Skal respons fra med- studenter legges i mappen?	Martine	Hans Silje	<u>Begreper:</u> Respons, medstudent, mappen, godkjenne, oppgave	- Svakt befordrende initiativ - mange støttende responser - Høy grad av involvering - Formuleringer blir til i fellesskap - Utvekslingene preget av nyansering og harmonisering	Læringsorientert Redskapsorientert
	A.8.3 Kvantitet versus kvalitet	Hans	Silje Tore	<u>Begreper:</u> Respons, kvalitet, godkjenne, bokholder, telle, produsere	- Informerende initiativ - Mange støttende responser, en oppfølging - Utvekslingene preget av harmonisering og en viss grad av nyansering	Redskapsorientert
	A.8.4 Skal med- student- respons med i mappen?	Kristin	Hans Silje Tore	<u>Dokumenter:</u> Studieplanen <u>Begreper:</u> Respons, mappa, gidde, gå ut over, mottatt, mitt verk, en annens verk, kommentere, kvantitativ, vurdere, medstudentrespons	- Informerende (/befordrende) initiativ - Mange responser og flere oppfølginger - Formuleringer blir til i fellesskap - Høy grad av involvering - Utvekslingene preget av konfrontasjon og problematisering	Redskapsorientert Læringsorientert
	A.8.5 Under- visnings- planen er forvirrende	Silje	Kristin Martine Silje Hans	<u>Dokumenter:</u> Undervisningsplanen <u>Begreper:</u> Studieplan, ulike mapper, fullføre, kritikk, respons, veileder, prosess	- Informerende initiativ - Flere støttende responser - En viss grad av involvering - Utvekslingene preget av harmonisering og nyansering	Læringsorientert Redskapsorientert Undervisningsorientert
A.9 Prosess- logg	A.9.1 Utkast til prosess- logg	Lars	Arvid	<u>Dokumenter:</u> Prosesslogg (e.t.) <u>Begreper:</u> Prosessrapporten, font, lek	- Informerende initiativ - Lars dominerer - Flere støttende responser - En viss grad av involvering - Utvekslingene preget av harmonisering	Læringsorientert Redskapsorientert Sosialt orientert

<u>Episode/ Tema</u>	<u>Del- episode/ Tema</u>	<u>Initi- ator</u>	<u>Delta- kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
	A.9.2 Antall ord	Lars	Martine Arvid	<u>Dokumenter:</u> Prosessrapporten (e.t.) Studieplanen <u>Begreper:</u> Hvor mange ord?	- Initiativet er svakt befordrende - Flere støttende responser - En viss grad av involvering - Utvekslingene preget av harmonisering	Redskapsorientert Læringsorientert Sosialt orientert
	A.9.3 Ringenes herre	Arvid	Lars, Tore, Martine, Silje	<u>Dokumenter:</u> Prosessrapport (e.t.) <u>Begreper:</u> Ringenes herre, karakterene (i filmen), kreativ	- Svakt befordrende initiativ - Flere støttende responser - En viss grad av involvering - Utvekslingene preget av harmonisering	Læringsorientert Redskapsorientert Sosialt orientert
	A.9.4 Antall ord	Tore	Arvid Silje	<u>Dokumenter:</u> Prosesslogg (e.t.) Undervisningsplanen <u>Begreper:</u> (Antall) ord, prosesslogg, begrunne	- Svakt befordrende initiativ - Støttende responser - Utvekslingene preget av harmonisering	Redskapsorientert Læringsorientert Sosialt orientert

Med utgangspunkt i tabellen vil jeg nå peke på fremtredende *mønstre* i denne gruppas interaksjon. Fremstillingen er skrevet med utgangspunkt i kolonnene i tabellen, og har overskriftene *tema, initiativ og deltakelse, ressurser, interaksjon* og *praksis*. Det siste hovedavsnittet avsluttes med at jeg fremhever interessante tendenser i materialet som helhet.

7.3.1 Tema

Det er to hovedtema som peker seg ut i aktiviteten til gruppe A:

- Fortolkning og realisering av studieplanens krav
- Fortolkning, planlegging og organisering av egne praksisstudier

Fortolkning og realisering av studieplanens krav

Av 27 delepisoder er det 14 som dreier seg om fortolkning og realisering av studieplanens krav (A.1.1, A.1.2, A.2.1, A.2.2, A.4.2, A.8.1, A.8.2, A.8.3, A.8.4, A.8.5, A.9.1, A.9.2, A.9.3 og A.9.4). For det første handler dette om *planlegging, drøfting* og *finpussing* av forskjellige *dokumenter* som de ifølge studieplanen er pålagt å utarbeide (f.eks. episode 1 og 2). For det andre handler det om å drøfte seg frem til en *felles forståelse* og *fortolkning* av *retningslinjer* og *rammer for mappene* (f.eks. A.1.2 og hele episode 8). Diskusjoner om hvordan studieplanen og studieoppgavene skal fortolkes og organiseres, er med andre ord det som først og fremst opptar studiegruppa som fellesskap. Denne tematikken må nødvendigvis utgjøre en stor del av gruppesamtalene i første del av annet studieår, siden studiegruppene selv skal utarbeide oppsett

for studiekrav til mappen. Det er imidlertid ikke bare i forbindelse med utarbeidelsen av studiekravsoppsettet at arbeidet fokuseres rundt rammer for studiet og formmessige sider ved studiekravene. Gjennom hele året er det dette som står i fokus. Når gruppa jobber sammen,¹⁶⁰ er det spørsmål om *hvordan* de skal gå frem i skrivingen av studiekrav og *hva* som egentlig står i studieplanen, de er opptatt av.

Arvid anslår at prosessen med å sette opp listen over studiekrav har tatt omtrent 100 timer (GA-FS-1¹⁶¹), Lars sier det har tatt en måned (op.cit.). Det har vært *tidkrevende*, kommenteres det av alle på gruppa, men også *lærerikt og nyttig*. Nå har de oppgaveformuleringene ”under huden”, siden de har utarbeidet dem selv. I en fokussamtale blir dette kommentert på følgende måte:

Arvid: Dette er en enorm jobb, det er jeg helt klar på. Og hvis vi hadde begynt i høst, på scratch sånn som de andre gruppene Vi hadde jo en fem, seks krav oppe vi, som vi kunne begynne å tygge og modellere på. Vi har sittet en fem, seks stykker i en tre fire timer, så en tre fire timer og en tre fire timer til. Det er utrolig hvor mange timer [vi har brukt]. Jeg kan tenke meg at det har gått med 100 timer til sammen (...) Jeg synes at erfaringen med å stille opp et sånt sett er verdifull. Men at det kanskje har ... det ikke står i forhold til ...

Lars: ... Jeg synes at gleden som jeg kan plukke ut av det, er at vi har laget dette sjøl, selv om det har tatt tid. Det er oss selv som har bestemt hva som skal med ... vinklinger og sånt noe. Jeg håper jo selvfølgelig at vi får igjen for det etterpå. Men det er jo mye jobb. Nå har vi jo brukt tid til å fortolke, for vi har jo skrevet det selv. Så nå slipper vi å bruke tid på det. Pluss at vi har jo fått lov til å forme både praksis og studiekravene selv. Og jeg synes det er verdt det.

Silje: Jeg synes det har vært veldig OK. Jeg har hele tiden sett hvor bra dette blir når vi har jobbet med dem. All den tolkningen som vi brukte så sinnsykt mye tid på i fjor, den har vi fått lov til å gjøre litt i forkant. Men samtidig så merker jeg at nå begynner det å bli nok! Nå er jeg klar for å slutte å spikke fliser. Nå har jeg lyst til å komme i gang. For meg løsna det veldig etter at vi hadde snakka med veilederen sist. Han ga den der bekreftelsen på at det er bra nå. Man kan veldig fort drukne seg helt i tolkninger.

Kristin: Som mitt andre år så synes jeg at det her er veldig fint. Jeg tror ikke jeg vil anbefale dette når man kommer første året. Da tror jeg ikke vi hadde skjont noe som helst. Da var det nok å få ferdige studiekrav. Nå er det jo vi som setter det ned på papiret, så da skjønner du hva du skal jobbe med (GA-FS-1).

En side ved skriveprosessen som ikke kommer frem gjennom analysen av delepisodene, er *responsarbeid*. Dette foregår mellom møtene pr. e-post, og svært mange av de vedleggene som følger med e-postene i løpet av året, er utkast til studiekrav som medstudenter har gitt respons på. Dette er også noe som de er *pålagt* å gjøre ifølge studieplanen, men gruppa skal selv organisere den praktiske gjennomføringen av det. Materialet gir grunnlag for å sette spørsmålstegn ved hvilken nytte gruppedeltakerne har av denne responsen. Martine uttrykker i en fokussamtale at hun ikke synes hun får særlig mye ut av å *få* respons fra medstudenter, men at hun lærer mye av å *gi* respons (Ni/M-FS-2). Dette forklarer hun på to måter, for det første er utkastet gjerne så ferdig at den som har skrevet det er lite mottakelig for tilbakemelding. For det andre påpeker hun

¹⁶⁰ Mye av skrivearbeidet gjøres individuelt, da de gjerne deler oppgavene mellom seg.

¹⁶¹ Dette blir sagt i en fokussamtale. Det er jeg som har initiert utvekslingen ved å spørre hvor mye tid de har brukt på dette arbeidet, og hvordan de vurderer nytten av innsatsen.

at responsen ofte har preg av klapp på skulderen og positiv støtte uten at responsene egentlig har i seg konstruktive innspill om det faglige. Etter å ha lest igjennom de responsene som utveksles, sitter jeg igjen med det inntrykket at responsene i stor grad er rosende og ”klapp på skulderen”, slik Martine uttrykker det. De faglige kommentarene er oftest svært overfladiske, men det er enkelte unntak. I eksamensperioden ser dette mønsteret ut til å endre seg. Ut ifra nøkkelinformantenes beskrivelse av hvordan de gikk frem i skrivningen, får jeg inntrykk av at de slipper medstudenter til i større grad mens tekstene ennå er i støpeskjeen. Dette gjelder altså for den uken da de skriver på hjemmeeksamen, og det ser også ut til at de tør å være mer direkte i sine tilbakemeldinger. Det må imidlertid nevnes at gruppe A som praksisfelleskap i denne perioden er delt i undergrupper som igjen samarbeider med andre studenter.

Fortolkning, planlegging og organisering av egne praksisstudier

11 av de 27 delepisodene knytter seg tematisk sett til praksisstudiene (A.3.1, A.3.2, A.3.3, A.4.1, A.4.3, A.4.4, A.5.1, A.6.1, A.6.2, A.7.1, A.7.2). Dette er først og fremst ren administrasjon, der studiegruppa *planlegger* og *organiserer* egen praksis i tillegg til å diskutere hvordan de skal *forstå retningslinjene* også for denne delen av studiet (f.eks. A.3.1, A.3.2 og A.3.3). seks av de ovennevnte delepisodene er av mer faglig karakter; hendelser fra praksis blir hentet frem og belyst i forhold til sykepleiefaglige termer. Det er interessant å legge merke til at fire av disse seks delepisodene initieres av veileder Hans, og de to siste av dem initieres av Mette som bare er innom på en ”gjesteopptreden”. (Alle de seks delepisodene er hentet fra det samme veiledningsmøtet, episode A.4 og A.5. Disse episodene er typiske når det gjelder veilederens forsøk på å regissere samtalene i en faglig retning. Mettes tilstedeværelse er *atypisk* for gruppas interaksjon, likevel illustrerer episodene det typiske i gruppas fokus tematisk.) Episode A.4 er interessant på flere måter. Mens Mette legger ut om sine erfaringer og refleksjoner, spør jeg flere ganger i egen observasjonslogg hvorfor ingen plukker opp og følger opp elementer i det Mette forteller, og hvorfor det ikke blir en felles samtale om det. De temaene hun bringer opp, er etter min vurdering svært interessante og relevante sett fra et sykepleiefaglig perspektiv. Responsen fra de andre forblir imidlertid bare vennlige og støttende nikk. Kritiske spørsmål, engasjerte diskusjonsinnlegg eller uttrykk for uenighet er totalt fraværende (slik tilfellet også er i de fleste andre observasjoner). Dette vil jeg vende tilbake til under 7.3.4. Veileder Hans er den eneste som stiller spørsmål og ber Mette om å utdype hva hun tenker om det hun har erfart med sine ”norske” briller. Han ønsker at Mettes betraktninger fra sykepleiepraksis i en annen kultur kan være et springbrett til faglige diskusjoner innad i gruppa, men det forblir en dialog mellom ham og Mette, som veilederen styrer.

Bortsett fra episode A.4 og A.5, er faglig baserte diskusjoner nesten helt fraværende i dialogene. Utenom disse er det faktisk ingen eksempler i observasjonsmaterialet på at *innholdet* i tekstene drøftes i seg selv. Veileder Hans uttrykker eksplisitt at han synes gruppa har altfor mye fokus på formaliteter, og at de er altfor lite fokusert på faglig substans. Den måten teori blir benyttet på i studiekravene omtaler han som ”lærebøker”, i den forstand at faglitteratur benyttes på en svært overflattisk måte, at de trekker inn en rekke momenter uten å gå i dybden på noen av dem (Ni/vH-FS-1). Utdraget nedenfor er hentet fra en fokussamtale med Hans, der nettopp dette blir kommentert.

... Jeg forstår at det er praktiske problemer som gjør at f.eks. et tema i starten blir delt opp i enkeltdeler av gruppa, så skriver hvert gruppemedlem noe om dette, og så blir det limt sammen og presentert som et studiekraft. Problemet er at nesten alt blir utrolig overflattisk, for de følger ikke *en* tanke fra begynnelse til slutt i en oppgave. Jeg har sagt til dem at de prøver å skrive *lærebøker* på 5–6 sider. For det er jo ofte svært begrenset størrelse på disse oppgavene. Det gjør at vi får mange definisjoner, og vi får mange overskrifter. Det er jo også en viss tendens til at studentene skal bruke dikt her og der. Det er jo veldig fint hvis du skal skrive en oppgave på 30 sider og synes at diktet utkrystalliserer noe viktig. Her kan du se at de velger seg et dikt her og et dikt der, og så kommer de aldri til å utvikle en tanke. Det kan de ikke gjøre, sier de, for det tar for lang tid. En standard kritikk fra meg er at i stedet for å skrive helt generelt om dette, for eksempel i en oppgave om demens, kanskje en hel side blir brukt til å skrive generelt om demens i stedet for å fortelle om pasienten som sitter der med de og de problemstillingene. Og så – gjennom denne pasienten trekke inn teori og praksis. Mange av oppgavene har som kriterium å knytte teori og praksis sammen, de skårer *null* på det (op.cit.).

Samlet sett er det altså de organisatoriske og formelle aspektene ved tekstproduksjonen og organisering av studieaktivitetene for øvrig som står i fokus. Tekstbiter utarbeides av enkeltpersoner, og når gruppa arbeider sammen, er det sammenlimingen av tekstbitene det arbeides med. Det er de *formelle* og *formmessige* aspektene det brukes tid på også i denne sammenheng.

7.3.2 Initiativ og deltakelse

Som jeg allerede har vært inne på, er det veilederen eller det eksterne gruppemedlemmet som initierer de delepisodene der sykepleiefaglige tema settes i fokus. Selv om Mette er oppført som initiator i interaksjonsanalysen, er det veilederen som ”setter opp” hennes erfaringer på agendaen, og som nevnt ønsker han med dette å få gruppa i gang med en faglig fokusert diskusjon. Altså er det veileder som alene initierer de faglig fokuserte utvekslingene som inngår i datamaterialet. Når det gjelder behandlingen av de tema som dominerer gruppas interaksjon, er *mønsteret* at deltakerne deltar *jevnbrydig*. Veileder Hans, Silje og Arvid opptrer som initiator og deltaker noe hyppigere enn de andre, men *likeverdighet* er likevel det som preger samspeillet

mellom deltakerne. Det samlede inntrykket er at alle tar ansvar og ingen lener seg tilbake og ”lar de andre seile skuta”, og selv om for eksempel Tore har ganske få verbale ytringer, signaliserer han tilstedeværelse og interesse for det de andre kommer med. Han er oppmerksom og lyttende, og gir ofte nonverbale bekreftelser, dessuten stiller han forberedt til møtene. Mette deltar bare på få møter på grunn av sin bosituasjon, men når hun deltar, er hun svært aktiv. Det er interessant å legge merke til at det nesten bare er veilederen som responderer direkte og verbalt på hennes innspill (se episode 4), dette må ses i sammenheng med at det er veilederen som har satt i gang denne utvekslingen, og at sekvensen får status som noe som foregår ”utenom” gruppas egentlige agenda. Mette er heller ikke en del av gruppa som praksisfellesskap, og til dels får hun rollen som ”gjest”. Dette vil jeg komme tilbake til under ”interaksjon”.

7.3.3 Ressurser

Jeg har sett etter tre hovedtyper av ressurser i analysen: dokumenter, begreper og fysiske objekter. De fysiske objektene er sterkt inne i bildet i de delepisodene som er hentet fra sykehjemspraksis, der hjelpemidler som vaskefat, talkum og medikamenter er helt avgjørende i de aktivitetene som utspiller seg. Nedenfor går jeg nærmere inn på de to andre typene av ressurser som er de mest fremtredende når gruppa møtes for å arbeide med mappene.

Dokumenter

De dokumentene som hyppigst trekkes inn i denne gruppas aktiviteter, er *egne tekstutkast* og *planer for skrivingen* i tillegg til *undervisningsplanen*. Egne tekstutkast inngår som ressurs i syv delepisoder (A.1.1, A.4.1, A.4.2, A.4.3, A.9.1, A.9.2 og A.9.3). Eget oppsett over studiekraav inngår i fem delepisoder (A.1.2, A.2.1, A.2.2, A.3.2, A.3.3), og undervisningsplanen i fem delepisoder (A.1.2, A.8.4, A.8.5, A.9.2 og A.9.4). Fagtekster inngår ikke direkte i noen av delepisodene.

Begreper

Begrepsbruken sammenfaller med det som er sagt i avsnittene ovenfor. Begreper som er forbundet med *felles fortolkning av rammene for studiet og formmessige aspekter ved studiekraavene*, opptrer i til sammen 15 delepisoder (A.1.1, A.1.2, A.2.1, A.2.2, A.3.1, A.3.2, A.8.1, A.8.2, A.8.3, A.8.4, A.8.5, A.9.1, A.9.2, A.9.3, A.9.4). Ser vi på det totale volumet av slike begreper, avspeiler de også uavhengig av delepisodene hvor sterkt denne fokuseringen

preger interaksjonen. Ser vi på de sykepleiefaglige begrepene til sammenlikning, blir det faglige fokuset marginalt i gruppas interaksjon.

Det må understrekes at de åpne formuleringene som er ment å skulle gi studiegruppene *muligheter* for å gjøre egne valg, for denne gruppa bidrar til å strukturere aktiviteten på måter som gjør gruppa opptatt av å finne ”den egentlige meningen” bak ordene i studieplanen, snarere enn å benytte de frihetsgradene som ligger i dem. Svært hyppig trekkes også begreper knyttet til studieordningen inn i samtalen, dialogen dreier seg da om hvordan undervisningsplanens formuleringer skal omsettes til praksis. Episode fire og fem er, som jeg allerede har vært inne på, annerledes. Her er de sykepleiefaglige begrepene i fokus, og de utforskes i relasjon til eksempler fra praksis uten at dialogen er spesifikt knyttet opp mot ett bestemt studiekraft. Dette er imidlertid klart forbundet med veilederens tilstedeværelse og hans evne til å styre samtalen i en bestemt retning. Han trekker inn faglige begreper og greier å få studentene med seg på å knytte forbindelser mellom erfaringer fra praksisfeltet og teoretiske betraktninger og refleksjoner. Det er imidlertid ikke alltid slik når Hans er til stede. Episode 6 viser et eksempel på hvordan samtalen også *da* kan være fullstendig fokusert mot å forstå studieplanen og særlig de kravene som er knyttet til studiekraft og mappeinnlevering. Studentene ber gjentatte ganger om råd og hjelp til å tolke kravene til levering av mappen (se f.eks. episode 8), men veilederen melder seg delvis ut av slike diskusjoner, og fraskriver seg ansvaret for det som står i undervisningsplanen.

Av begrepsbruken går det frem at det i denne gruppa benyttes en rekke hverdagsbegreper, hverdagsbegreper forbundet med studieordningen og studentrollen i seg er dermed den mest sentrale ressursen i denne gruppas interaksjon. Et interessant mønster er imidlertid at de fleste av disse begrepene bare ”blir liggende” som innspill i dialogen, uten at de brytes mot faglige termer eller mot andre hverdagsbegreper. Dette vil jeg komme tilbake til under drøftingen i kapittel 10. Her ønsker jeg å understreke det mønsteret som peker seg ut; at begreper som ressurs i dialogen blir spilt inn, men i liten grad utforsket i forhold til andre ressurser.

7.3.4 Interaksjon

Dialogene er gjennomgående preget av rolig og jevnbyrdig deltakelse. Selv om det er noen tilløp til konfrontasjon og problematisering, er det den *respektfulle, velvillige, støttende og harmonifremmende* interaksjonen som dominerer. Det må også nevnes at det er relativt lav grad av involvering som kjennetegner interaksjonen. Det er noe større grad av involvering helt i

begynnelsen av følgeperioden (se A.1.1, A.1.2 og A.2.1), og det er også en tendens til økende involvering tett opp under tidspunktet for innlevering av mapper og summativ vurdering (A.8.1, A.8.2 og A.8.4). Utover i perioden er tendensen at deltakerne blir mer og mer ”forsiktige” med hva de spiller inn i dialogene, og at harmonisering preger interaksjonen i stadig sterkere grad.

Nyansering blir ofte benyttet som karakteristikk av delepisodene. Dette henspiller oftest på rolige og velformulerte ytringer som nyanserer det som tidligere er sagt ved å ”spinne videre” på ytringen eller komme med relevante tilleggsopplysninger. Konfrontasjon og problematisering forekommer nesten ikke i det hele tatt. Befordrende ytringer forekommer også svært sjelden, unntaket er delepisode A.3.3, der Silje irettesetter medstudentene for å tenke for tradisjonelt om egen studentrolle. Men resten av delepisoden feller seg inn i mønsteret; det er ingen som gir uttrykk for divergerende syn, ingen som diskuterer Siljes innspill. Det fleipes litt, og det mumles samtykkende, og så går de over til et annet tema. Hvis noen er uenige med Silje, så blir det ikke satt ord på. Det kan se ut som om innspill fra Silje jevnt over får en større betydning i utviklingen av ”topic space” enn f.eks. Martines innspill. Dette sett i forhold til hvordan Silje blir omtalt av de andre i datamaterialet som helhet. Hun blir ”lyttet til” på en måte som indikerer at hun er en de har tillitt. Hun kan i større grad gi uttrykk for at hun er uenig i noe av det som er blitt sagt enn de andre, og oftest er de andre enige med henne, slik vi f.eks ser i A.3.3. Dette gir grunnlag for å hevde at Silje har en noe mer dominerende rolle i å definere ”topic space” enn de andre i denne gruppa.

Like før jul, da det oppstår en konflikt, stanser kommunikasjonen i gruppa som helhet nesten opp for en periode. Når de etter noen uker tar opp samarbeidet igjen, blir det som skjedde snakket om i svært generelle ordelag med fokus på hvordan de skal unngå slike sammenstøt i fremtiden. Både i konfliktperioden og i tiden etterpå kan subgrupper og enkeltpersoner gi uttrykk for frustrasjon, irritasjon og uenighet med ”de andre” (som ikke er til stede), men når hele gruppa er samlet blir de aller fleste innspill møtt med nikk og støttende kommentarer. Uenighet artikuleres sjelden. I de tilfeller der så skjer, er det knyttet til spørsmål om hvordan mappen skal bygges opp, hvordan den enkelte tekst skal disponeres, hvordan antall tillatte ord skal fordeles på ulike bidragsyttere, eller hvorvidt retningslinjene i studieplanen er ivaretatt (se f.eks. A.1.2 eller A.3.2). Studieordningen og særlig studieplanens ”rotete” oppbygning og form drøftes imidlertid svært kritisk ved flere anledninger (se A.8.5 som eksempel)

Det forekommer noen oppfølginger i episodene fra høstsemesteret, mens det i vårsemesteret ikke er en eneste oppfølging. Tidlig i høstsemesteret oppstår det små episoder der divergerende syn artikuleres, men samlet sett videreføres uenigheten i svært liten grad. Et eksempel som illustrerer dette er når Kristin uttrykker behov for orden og struktur mht. rammer for skriveingen.¹⁶² Kristin ønsker ”å få arbeidet unna underveis”, og synes at gruppas planer for felles arbeid er *vel* prosessorientert (NI/K-FS-1). Kristin tar forsiktig til orde for en mer tydelig kjøreplan med klare frister (GA-O-2). Hun får ingen respons på disse initiativene, og i stedet for å hevde sitt syn på nytt ”tar hun tausheten til etterretning”. I en fokussamtale i vårsemesteret kommenterer hun dette på følgende måte:

Kristin: Vet ikke om jeg er mer strukturert enn andre, men vet med meg selv at ... igjen dette her med kontroll. Jeg vil gjerne fort vite hva jeg skal gjøre, og ikke dra ting ut i tid. Jeg vil vite hvor lang tid det tar, slik at jeg kan gjøre meg ferdig. Jeg vil ikke sitte siste måneden! Der visste jeg jo at det var individuelle ting det var snakk om, og når jeg har muligheten for å sette i gang fort, så gjør jeg det.

Forsker: Jeg oppfattet innimellom at det var nærmest en motsatt posisjon som preget gruppa ... at man bevisst ville vente med å begynne å skrive....stemmer det?

Kristin: Noen i gruppa er sånn at de gjerne går og tenker lenge. Men det er ... jeg er vel sånn at jeg skriver og leser samtidig, og jeg trenger ikke først lese, og så skrive...jeg begynner å skrive, men jeg kan godt skrive om ... Jeg lar alt bli en prosess ... begynner å skrive med en gang.

Forsker: Har du opplevd det som noe problem? Jeg mener å være i en prosessorientert gruppe med dine behov for ryddighet og struktur?

Kristin: Jeg har tenkt en del på det – også nå i forhold til prosjektet. Selvfølgelig så kan det sikkert bli problemer, fordi at hvis jeg tenker at jeg vil gjerne vite hva jeg skal skrive sånn at jeg kan sette i gang. Men hvis noen i gruppa da er sånn at ”men det trenger vi ikke å vite akkurat nå, men det kan gå...så føler jeg kanskje ... Herregud kommer vi noen gang til å bli ferdig ... blir vi ferdige? Men det er jo negativt fra min side og da. Det er ikke bare positivt å være veldig effektiv og sånn hele tiden. Jeg skjønner jo at jeg må stole på at de andre blir ferdige, men jeg personlig liker ikke å sitte med oppgavene helt på slutten. Det har stort sett gått greit, men jeg har likt å ha noen individuelle oppgaver, sånn at jeg i hvert fall kan bli ferdig med dem, og sitte igjen med bare det andre etterpå. Det kan godt hende at de blir stressa av meg (NIK-FS-1).

Utsagn som ikke blir møtt med støttende eller bekreftende respons, lar man som regel være å ta opp til videre drøfting i denne gruppa. Når uenighet artikuleres, er det alltid knyttet opp mot fortolkningen av studieplanen, studiestrukturen eller formelle krav til mappene slik jeg tidligere har vært inne på. De gangene det kommer opp en antydning til divergerende syn, er mønsteret at uenigheten ”forsvinner” før den blir gjort til et tema. Noen ganger blir det springende punktet fleipet bort slik det ble gjort i delepisode A.3.3, andre ganger unngår studentene å videreføre sitt synspunkt slik vi ser i eksempelet med Kristin. Enighet, samhold og harmoni peker seg ut som svært sentrale motiv i interaksjonen. Som observatør på møtene fikk jeg imidlertid ofte inntrykk

¹⁶² Dette kommer ikke frem av (del-)episodeanalysen, men av datamaterialet for øvrig.

av at deltakerne holdt inne med sine synspunkter, rett og slett fordi det ville bryte med konvensjonene å gjøre noe annet.¹⁶³

Kristins utsagn nedenfor om at ”selv om én prater om gangen, så behøver ikke det å bety at alle lytter”, er interessant sett i forhold til mine observasjoner:

Jeg har lært enormt mye av gruppesamarbeid, også om meg selv, og jeg har fått testet ut mine grenser. Jeg er veldig sta som person, men jeg har måttet jenke meg for de andre i gruppa (...). Når vi begynte nå [etter jul], så skrev vi nye læringsmål. Jeg skrev at jeg har lært meg at alle må bli hørt og at det er viktig at en prater om gangen. Men jeg har også lært meg at selv om *en* prater om gangen, så behøver ikke det alltid å bety at alle lytter. [...] Med en gang vi startet i år så var det litt konflikter likevel. Hvis det [en annen] sier ikke stemmer overens med det du har i hodet, så vil du ikke forstå. Så jeg tror vi har en vei å gå på ennå, gi slipp på ens egne tanker og høre hva andre har å si (NIKK-FS-1).

Når en av deltakerne ytrer seg, får han eller hun som regel beholde ordet til vedkommende er ”ferdig”. Ytringene er velformulerte, og den som har ordet bruker gjerne god tid til å fremføre sitt innlegg, uten å bli avbrutt (se f.eks. første del av A.3.3). De øvrige studentene nikker og lytter tilsynelatende oppmerksomt og kommer med støttende utsagn (ja, mmm). Materialet gir imidlertid grunnlag for sette spørsmålstegn ved om de egentlig lytter, slik Kristin sier i sitatet ovenfor. Dialogene bærer noen ganger preg av å være parallelle tankerekker, der hver og en kommer med sine innspill, uten i særlig grad å trekke med seg ”spor” av det allerede sagte¹⁶⁴ eller ta stilling til de ytringene som er presentert i forkant (se f.eks A.6.1). Dette kommenterer Kristin i sitatet ovenfor. Det typiske er at man lytter – tilsynelatende oppmerksomt – og kommer med støttende kommentarer. Også i de sekvensene der setningene som ytres er mindre fullstendige, er det alltid ro og harmoni som preger interaksjonen, og det er ytterst få eksempler på at diskusjonene får veldig stor grad av involvering, og ingen eksempler på at man ”kappes” om å få ordet. Tre steder i tabellen brukes formuleringen ”Formuleringer skapes i fellesskap” i interaksjonsanalysen (A.5.3 (drøfting av senilitetsdiagnoser), A.8.2 og A.8.4 (i eksamensperioden)). Disse tilløpene til reelle forhandlinger ser vi altså helt i begynnelsen av samarbeidet (før konvensjonene er blitt forhandlet frem) og på et senere tidspunkt da mye står på spill for den enkelte i forbindelse med innlevering av mapper og summativ vurdering.

Gruppas unngåelse av å drøfte spørsmål grundig fører enkelte ganger til konkrete problemer ved senere anledninger. Problemet er slik jeg forstår det, at man i stedet for å diskutere seg frem til

¹⁶³ Dette baserer jeg på deltakernes gester og mimikk, fokussamtaler med enkeltpersoner og egne fortolkninger av dette.

¹⁶⁴ Se 4.4.

enighet, avslutter diskusjonen uten egentlig å ha blitt enige om noe som helst. Dermed blir spenninger i liten grad drøftet eksplisitt, og denne mangelen på avklaringer gjør at spenninger blir liggende uavklart, noe som blir en del av de konvensjonene som strukturerer aktiviteten i denne gruppa. Hvordan ressursene skal fortolkes og anvendes, blir dermed ikke gjort til gjenstand for reelle forhandlinger. Når Lars deler ut sitt utkast til prosessrapport den 23. mars, illustrerer det videre forløpet denne siden ved gruppas konvensjoner (se episode A.7). Han er stolt over det han har gjort, og responsen som han får fra de andre er utelukkende positiv. Dette skjer imidlertid få minutter etter at dokumentet er delt ut, altså etter at medstudentene bare har lest de første setningene, og dermed er rosen som Lars får i svært liten grad forbundet med *innholdet* i teksten. Hvis det skulle være noen i gruppa som har kritiske innvendinger, blir de ikke satt ord på. Etter å ha tilbrakt mye tid sammen med denne gruppa synes det helt naturlig. Å komme med kritiske innspill til et slikt utkast – som til og med blir introdusert på denne måten – ville være høyst upassende (se også innledningen til episode 8.2.5).

Når Martine sender en e-post der hun (saklig men kritisk) påpeker at hun er *uenig* i endringene som ble gjort med studiekraftene, bryter hun virkelig med gruppas ”spilleregler”, og hun blir møtt med sterke sanksjoner fra flere av de andre: nemlig *taushet* (se ”November og desember”). Veileder Hans kommenterer konfliktsituasjonen som oppsto på denne måten:

Det gikk jo utmerket i gruppa så lenge de strøk hverandre med hårene. De sto jo til og med på fagdagen og fortalte om hvor fantastisk viktig det var å kunne støtte hverandre og kritisere hverandre. Problemet var at på det tidspunktet så hadde de ikke begynt å kritisere hverandre. Noen få dager etterpå så kom det en liten kritisk bemerkning fra en student til en annen, og så brøt hele gruppesamarbeidet sammen i fjorten dager. Det var det interessante. Til nå har de bare strøket hverandre med hårene (NivH-FS-1).

Etter konflikten blir deltakerne som allerede nevnt enda mer tilbakeholdne med å uttrykke uenighet, kritisere eller på annen måte si noe som kan være potensielt ”støtende”. Det harmonifremmende interaksjonsmønsteret sluttet det mer og mer omforent opp om.

7.3.5 Praksis

De formene for praksis som dominerer virksomheten i denne gruppa, er den **læringsorienterte** og den **redskapsorienterte**. Begge disse karakteristikkene av praksis brukes hele 15 ganger (læringsorientert: A.1.1, A.1.2, A.3.1, A.3.2, A.3.3, A.A.5.1, A.5.2, A.8.1, A.8.2, A.8.4, A.8.5, A.9.1, A.9.2, A.9.3, A.9.4, og redskapsorientert: A.1.1, A.1.2, A.3.1, A.3.2, A.3.3, A.4.2, A.8.1, A.8.2, A.8.3, A.8.4, A.8.5, A.9.1, A.9.2, A.9.3, A.9.4). Det innebærer for det første at gruppe A

har hovedfokus på mappe som artefakt i seg selv, og at deres arbeid i hovedsak orienterer seg mot *selve anvendelsen* av de pedagogiske redskapene som blir introdusert for dem. For det andre orienterer aktiviteten seg mot å utvikle en forståelse av *hvordan* disse redskapene skal anvendes, og det er grunn til å anta at det for deltakerne i denne gruppa kan være tale om ulike sett av anvendelsesmåter som utvikles for gruppa som fellesskap, for subgrupper og for individuelt arbeid.

Sosialt orientert benyttes i åtte delepisoder (A.1.2, A.3.1, A.4.1, A.6.2, A.9.1, A.9.2, A.9.3 og A.9.4). Det må dermed sies at det å *etterleve konvensjoner for harmonisk samspill* og opptre i samsvar med de utviklede konvensjonene for øvrig også står sentralt i denne gruppas aktivitet. Vi ser dessuten sterke elementer i delepisodene av *vennskapspregede handle- og talemåter*, som stor bruk av vi-form (f.eks. A.1.2) og understreking av samhold og enighet (se f.eks. A.3.3). Vi ser dessuten innslag av ”hyggeprat” og latter, og også at ros og skryt prioriteres så høyt at det blir gitt selv uten at man har satt seg inn i det tekstutkastet som man skal respondere på (se episode A.9).

Profesjonelt orientert dukker opp hele ni ganger (A.4.3, A.4.4, A.5.1, A.5.2, A.5.3, A.6.1, A.6.2, A.7.1 og A.7.2), men selv om dette indikerer høy frekvens, gir ikke materialet grunnlag for å karakterisere aktiviteten i gruppa som profesjonelt orientert. De fire første av de nevnte delepisodene er fra observasjoner som ble gjort da studentene var ute i praksis, dermed er den profesjonelle orienteringen valgt av meg i utgangspunktet. De fem første av disse delepisodene er det veileder Hans som har styringen på. **Konseptuelt orientert** benyttes kun svært få ganger (A.4.1, A.4.3, A.4.3 og A.5.3), og bare når veilederen er til stede og styrer utviklingen av ”topic space”. Fokus på faglige problemstillinger og sykepleiefaglige begreper er påfallende i næranalysen. Riktignok er det enkelte eksempler som viser hvordan veileder Hans får studentene med seg i konseptuelt og profesjonelt orienterte diskusjoner (episode 4 og 5). Dette blir imidlertid stående som ”enkeltepisoder”, og det er ingenting som tyder på at denne måten å tilnærme seg faglige problemstillinger på approprieres av gruppa som praksisfellesskap. Så snart gruppa samles for å arbeide på egen hånd, er det struktur, sjanger og form det dreier seg om. Riktignok gir de en del responser til hverandres tekster via e-post, men disse går også mye på form og struktur, det faglige blir bare overflatisk behandlet (selv om det er enkelte unntak).

La meg presisere at det ikke er slik at studentene *ikke* arbeider med faglitteratur. Jeg behøver ikke lete lenge i de ferdige mappene for å se at de teoretiske perspektivene er med, det som går

frem av denne analysen, er at arbeidet som relaterer seg til utforskning og ”erobring” av sykepleiefaglige teorier og handlemåter *ikke* står sentralt i *gruppe A som kontekst*. Mye av studiearbeidet gjøres i andre sammenhenger enn i studiegruppa, og det er rimelig å anta at prosessen med å tilegne seg sykepleiefaglige ferdigheter og begreper foregår på andre arenaer enn i studiegruppa. Det er også grunn til å anta at *individuelle* studieaktiviteter har en avgjørende betydning. Hver for seg skriver de tekstutkast, leser fagtekster og knytter dette sammen med erfaringer fra praksis. *En* del av skriveprosessen består som allerede nevnt av responsarbeid. Responsene fra medstudenter er imidlertid langt mer preget av å ha til hensikt å oppmuntre og fortelle hvor dyktige de synes den andre er rent generelt, enn å kommentere den faglige substansen og presentere kritikk spesielt. Veileder Hans gir kritiske og faglig funderte kommentarer til studiekravene, men dette blir en sak mellom veileder og enkeltstudenten. I senere kapitler vil jeg komme tilbake til hvordan individuelle læringsprosesser kan forstås i lys av de analytiske begrepene som tidligere er introdusert.

Undervisningsorientert er kun benyttet tre ganger, og i alle disse episodene er det veileder Hans som underviser. I de to første handler det om at veilederen underviser studentene om faglige termer og anvendelsen av dem, og i det tredje tilfellet redegjør han for hvordan han mener at de bør se på det *faglige* som *viktigere* enn refleksjon over egen læring og utvikling.

Det er interessant å merke seg hvordan gruppa selv (ført i pennen av Lars) uttrykker hvor viktig studieplanen og andre ramme- og plandokumenter har vært i gruppas samspill. Her omtales den som ”tretavlen”, på en måte som gir assosiasjoner til ”de ti bud” eller en annen overordnet lov med svært stor makt. Det å være i stand til å mestre det som denne loven forordner, fremstilles i notatet som den viktigste ferdigheten for å lykkes som student. Samtidig skrives det om hvor stolte de nå er over å ha frigjort seg fra tretavlen. Men har de egentlig frigjort seg? Datamaterialet indikerer at studieplanen og hva som egentlig menes med alle de åpne formuleringene i den, er det som i størst grad bidrar til å strukturere aktiviteten i gruppe A. Selv om fortolkningen av det som står i den går noe raskere for seg mot slutten, blir gruppa ikke noe *mindre* opptatt av å finne ”den egentlige meningen” i løpet av året. Slik jeg forstår dette må det sees i sammenheng med de konvensjonene som utvikler seg, mer enn at de har utviklet en felles forståelse eller ”hevet seg over tretavlen”. Gruppas kollektive søken etter hva som er den ”egentlige” meningen med retningslinjene i studieplanen, peker seg ut i datamaterialet som et overordnet fokus, også i denne siste fasen av samarbeidet. Men i tråd med de konvensjonene som har etablert seg som styrende for praksis, følges ikke uenighet opp. Man slår seg i denne

gruppa lett til ro med en felles fortolkning, uten at man egentlig har drøftet seg frem til en felles forståelse. Det er rimelig å anta at det er en sterk sammenheng mellom denne mangelen på reelle forhandlinger og det at studentene i gruppa fortsetter med å lete etter mening gjennom hele perioden.

En tendens som synliggjøres av næranalysen samlet sett, er at gruppe A i liten grad greier å nyttiggjøre seg veiledningsressursen. Gruppa ber ofte (implisitt) om veiledning for å forstå retningslinjene som er beskrevet i undervisningsplanen (f.eks. A.8.1 og A.8.4). Veileder Hans uttrykker på sin side at han ikke vil være ”bokholder” eller ”prosessleder”. Han vil være veileder i kraft av sin faglige innsikt. Han uttrykker imidlertid at han synes det er vanskelig å komme i berøring med studiegruppas aktivitet. Det har vært en interessant erfaring å veilede gruppe A, sier han i en fokussamtale (FS/vH-FS-1), men han er rask med å legge til at han synes det blir vel mye fokus på rammer og struktur for *hvordan tingene skal gjøres*. Det faglige fokuset er, slik han ser det, ikke nok fremtredende. Kravet om å levere ulike oppgaver hele tiden gjør at tekstene blir svært overflatiske. Han synes ikke at han får brukt sin kompetanse når veiledningen er lagt opp på denne måten. Det blir mye støtte til gruppeprosesser og observasjon av studentarbeid. Opplegget hindrer ham i å bruke sin faglige innsikt, fordi ”studentene skal være aktive og finne ut av tingene på egen hånd” (op.cit.). Han sier:

Jeg liker å bli brukt som en faglig ressurs, men det er mye tid som har gått med til gruppedynamikk. Jeg er ikke spesielt opptatt av gruppedynamikk, jeg er opptatt av faglighet. Da jeg var og skulle høre på at seks grupper la frem oppe på skolen, så var det jo mange av disse temaene som jeg hadde ganske god greie på, og som jeg kunne gi respons på eller følge videre. Men da fikk jeg klar beskjed fra elevene om at jeg var der for å observere, og eventuelt komme med en oppsummering på slutten. Det var ikke noe problem for meg å holde kjeft, men jeg skjønner ikke hva man skal med en lærer som meg til å sitte og observere prosess og sitte og skrive dagsorden for studentene (op.cit.).

Studiegruppa som helhet er svært positive når de kommenterer veilederstilen til Hans, det er nettopp hans evne til å knytte sammen det sykepleiefaglige med praksisfeltet de trekker frem.

Lars: Det som var så bra med Hans ... han var veldig fin sånn. Han brukte mye av sine egne erfaringer og han brukte veldig mye andre ting. Han var veldig opptatt av at alt kan brukes – se rundt deg – hva kan du ta tak i – hva kan du bruke? Det var det som kikka meg skikkelig [...] Når Hans kom, så lyste det opp. Jeg følte det gjaldt for hele gruppa.

[...]

Tore: I forhold til Hans og hans måte å billedliggjøre det han presenterte for oss synes jeg var veldig, veldig bra. Han var veldig flink til å lage eksempler – trekke inn tidligere erfaringer. Selv om hans måte å prate på ikke var så tydelig, så klarte han likevel å presentere dette på en veldig tydelig måte.

Silje: Og så viste vel Hans det – at det er mange muligheter....det er ikke *en* form på sykepleierne, og det tiltalte oss vel og?

Flere: Mmm (GA-FS-1).

Det må nevnes at også i forhold til meg som forsker får jeg inntrykk av at harmoniseringen er en del av samspillet. På grunnlag av mitt kjenneskap til gruppa antar jeg at eventuelle kritiske syn på veileder Hans og hans veilederstil er upassende å ta opp når hele gruppa er samlet (i hvert fall når jeg er til stede). På tomannshånd kan deltakerne imidlertid godt uttale seg noe mer kritisk hva angår veiledning. Tendensene til harmonisering kommer også til uttrykk ved at villigheten til å dele sine erfaringer og sin gruppeprosess med meg er svært høy så lenge interaksjonen blir ”friksjonsfritt”. I konfliktperioden erfarer jeg imidlertid at den informasjonen som tilflyter meg er mer sparsom. Undergrupper eller enkeltpersoner kan imidlertid også i denne sammenheng komme med kritiske bemerkninger og nyanseringer, eller snakke med meg om problemene sett fra sin synsvinkel når vi snakker sammen utenom gruppemøtene.

Som tidligere nevnt er det påfallende hvordan harmonisering preger samspillet i gruppe A, og dette får økende oppslutning gjennom perioden. Den rolige, velformulerte og forsiktige måten å formulere seg på er også sterkt fremtredende, og jeg har flere ganger ovenfor påpekt hvor sjelden divergerende syn og oppfatninger artikuleres. Det er antydninger til problematisering og mild konfrontasjon i starten av samarbeidet, dessuten er det en høyere grad av involvering og mer ”temperatur” i dialogene i perioden rett før eksamen. En rimelig måte å forstå dette på er at den summative vurderingen som snart skal finne sted, tvinger frem en annen form for gyldighet og forpliktelse enn samarbeidssituasjonen vanligvis gjør. Deler av den mappen som skal leveres er gruppearbeider, dessuten er det gruppa som har definert hvordan mappene skal se ut. Det forventes dermed at gruppa leverer et oppsett for mappen som er noenlunde likt (se episode 8). En annen interessant tendens er at studentene ser ut til å slippe hverandre noe mer til med respons og hjelp i forbindelse med skriving av eksamensoppgaven enn de vanligvis gjør med studiekrav. Vanligvis er studentene først og fremst opptatt av å støtte og rose, det ser nesten ut til å bli oppfattet som ”slem” å komme med kritikk. I eksamensperioden endrer dette seg – i hvert fall for de som velger å oppsøke andre studenter og arenaer der det jobbes i fellesskap. Er det selve den summative vurderingen som bidrar til disse endringene? Eller er det at gruppekonstellasjonene løses opp, og at man kan samarbeide med hvem man vil?

Proessen med å *skrive studiekrav* peker seg ut som den dimensjonen ved mappe som artefakt som i størst grad bidrar til å strukturere aktivitet i denne gruppa. Problemstillingene som de selv har kommet frem til, og ideene om hvordan de skal jobbe for å komme frem til det ferdige produktet utruker studentene med representasjoner som bidrar sterkt til å strukturere deres aktivitet også utover den konkrete gruppekonteksten. Skriveprosessen fra idé til ferdig produkt

ser ut til å utruste studentene med et *fokus* som de tar med seg på kryss og tvers av ulike kontekster, og mellom kollektivt og individuelt arbeid. Særlig er dette påfallende i forholdet mellom praksisstudier og skolens krav om å levere mapper i tråd med gitte retningslinjer. Ute på praksisplassene henter studentene ”empiri” som de skal skrive om i mappearbeidene. Samtidig er det slik at måten å skrive på (beskrive, knytte til teori, og sykepleiefaglig anvendelse) preger fokuset deres også når de går inn i praktiske prosedyrer som for eksempel stell av pasienter. Jeg sikter da til at flere av de studentene jeg snakker med forteller at de alltid går med en liten notatbok i lomma. Silje sier i en gruppefokussamtale at de fleste studentene bærer med seg en liten bok der de skriver ned interessante og relevante episoder og spørsmål (GA-FS-2). Når Silje uttaler det som er gjengitt nedenfor, nikker resten av deltakerne bekreftende.

Jeg tror vi alle sammen hadde en liten bok i baklomma eller i sekken. Sånn at når du hadde vært med i et stell eller noe annet, så gjorde du deg kanskje noen notater – nå har jeg vært borte i en medisin som jeg ikke har hørt om før, eller det skjedde sånn og sånn ... hvorfor kan du ikke sette sprøyten når pasienten er forkjølet – dette må jeg sjekke (Silje, GA-FS-2).

Ved de to institusjonene der studentene er i praksis får jeg flere uformelle samtaler med de ansatte. Et synspunkt som betones sterkt ved begge institusjonene, er at studentenes erfaring med å skrive studiekrav gjør dem oppmerksomme, engasjerte og i stand til å se dimensjoner ved de prosedyrene de deltar i på måter som går utover selve aktiviteten. I sitatet nedenfor påpeker en av de tilsatte ved Gran sykehjem at studentene ved denne studieordningen skiller seg ut ved at de ser *hele* pasienten:

Jeg var så fokusert på stellet [da jeg var sykepleierstudent]. Disse studentene her ser hele pasienten, de ser bakenfor – om personen har det bra. (...) Jeg ser at studentene er helhetstenkende. Kanskje ordningen gjør at man må ta ansvar for egen læring? (sykepleier 1, Gran sykehjem GA-O-9)

Et signal som uttrykkes svært tydelig blant de ansatte ved Gran sykehjem er at rollen som praksisveiledere har blitt svært *utydelig* for dem, og at de synes at det er vanskelig ikke å ha noen form for oversikt over hva studentene skal ha hjelp med til enhver tid. På samme måte som Hans gir de uttrykk for at det er vanskelig å komme i berøring med studentenes aktivitet. Ordningen legger opp til at studentene skal be om råd og veiledning på det *de* har behov for, og denne uforutsigbarheten kan være litt stressende. De har en travel hverdag, og det passer ikke alltid når studentene kommer for å diskutere et eller annet tema som de er opptatt av akkurat da. En av avdelingslederne sier det slik:

Tidligere fikk vi en bestilling. Studentene skulle igjennom det og det. Jeg har *lest* studiekravene, men ikke fulgt opp studentene like tett som tidligere. Dette stiller større krav til meg. Jeg må sette meg mer inn i studiekrav. Studentene stiller spørsmål som jeg ikke kan svare på. Det krever mer og er en større

belastning. Det er egentlig bra, men i en travel hverdag er jeg ikke alltid like motivert. Denne ordningen gjør det litt uforutsigbart for meg. Det var mye lettere å følge opp bestemte prosedyrer (sykepleier 2, Gran sykehjem GA-O-9).

På Løvlia sykehjem omtales studentenes tilstedeværelse utelukkende som en berikelse for institusjonen. Det kan henge sammen med at studentene der går mer aktivt inn i institusjonens rutiner, slik episode A.7 illustrerer. Materialet gir imidlertid ikke grunnlag for mer enn å antyde denne sammenhengen.

Oppsummert kan det sies at de formene for praksis som dominerer i denne gruppa, er den *læringsorienterte*, den *redskapsorienterte* og den *sosialt orienterte*. Sentrale motiv i gruppas interaksjon er å

- planlegge, skrive og justere studiekraft, faglig innhold utarbeides av enkeltpersoner mens gruppa jobber sammen om helhet og formelle aspekter ved gruppetekstene,
- *forstå* studieordningen og de pedagogiske redskapene som studentene skal benytte, og
- etterleve konvensjoner for harmonisk samspill.

Kapittel 8 Næranalyse, aktivitet i gruppe B

8.1 Introduksjon

Gruppe B består av seks personer. Grete og Turid er i tyveårene, mens de øvrige gruppedeltakerne, Anette, Fredrik, Astrid og Cecilie, er noe eldre. Mer enn halvparten av medlemmene har relevant utdanning og yrkespraksis fra tidligere. Grappa møtes relativt hyppig. To til tre ganger i uken er ikke uvanlig. Det er imidlertid ofte bare deler av grappa som møtes. I praksisperioden er hele grappa samlet på Skoglihjemmet.

Torild er veileder i høstsemesteret. Hun har vært tilknyttet sykepleierhøgskolen i mange år. Hun har stor tro på denne måten å legge opp studiearbeidet på, forteller hun meg i en fokussamtale, men hun synes formen er svært krevende både for henne som veileder og for studentene (NI/T-FS-1). Det er veldig mye som må følges opp parallellt. Det hun legger størst vekt på i rollen som veileder, er å høre på studentene og forsøke å ta deres perspektiv:

Det jeg tror jeg er god på, og som jeg kjenner går rimelig greit, er å prøve å lytte til hvor de er og hva de er opptatt av. Prøve å bli kjent med tankene de har akkurat der de er nå. Det synes jeg jeg får rimelig greit til. Ellers så tror jeg at jeg evner å trekke alle sammen med. I en gruppe så er det noen som er dominerende, noen som har lettere for å ta ordet enn andre ... at jeg da forsøker å hale inn og få alle sammen med for å forsøke å komme med et bidrag inn, for det synes jeg er viktig. Alle har vi noe å lære av hverandre (op.cit.).

Torild skulle ønske at hun hadde enda tettere kontakt med studentgruppene sine enn hun erfarer at hun har dette året. Men studentene har det så travlet med alt de skal skrive til mappen, forklarer hun. Av den grunn tror hun at de rett og slett ikke har tid til å oppsøke mer veiledning. I vårsemesteret får de Mona som veileder.¹⁶⁵

Kommunikasjon på e-post er vanskelig for gruppe B. Det skyldes at ikke alle på grappa har tilgang til Internett hjemme. Derfor må mailutveksling alltid følges opp med at man tar med papirversjon i tillegg, eller ved å informere ”dobbel” på andre måter. SMS benyttes ofte når det skal gjøres praktiske avtaler.

Til møtene bringer Astrid alltid med seg sin bærbare PC, og her ligger alle felles dokumenter lagret. Denne PC-en blir ofte stående i sentrum for interaksjonen i denne grappa. Det er alltid

¹⁶⁵ Gruppe A og gruppe B har dermed samme veileder i vårsemesteret.

Astrid som skriver det de blir enige om inn i filen, og det er som regel også Astrid som skriver referat fra møtene.

Tabell 5, Sammenfatning av interaksjon i gruppe B

	Gruppe B
<p>Tema En oppsummerende tematisering som henspiller på hva samtalen i (del-)episoden dreier seg om rent innholdsmessig.</p>	<p>Faglige termer</p> <p>Teori</p> <p>Forholdet mellom teori og yrkesutøvelse</p> <p><i>I noen grad også:</i> - Fortolkning av retningslinjene for studiet (særlig undervisningsplanen) - Sjanger og form for de ulike mappetekstene - Planlegging av eget studiearbeid</p>
<p>Initiativtaker / Deltaker Initiativtaker er den eller de som iverksetter en handling.</p> <p>Deltaker er person(-er) som er involvert uten å være initiativtaker.</p>	<p>Cecilie og Astrid dominerer både som initiativtakere og ved å ha en sentral funksjon i å utvikle "topic space".</p> <p>Veileders initiativ og bestrebelser på å etablere bestemte praksiser blir ignorert når veileider ikke er til stede.</p>
<p>Interaksjon Initiativ (befordrende, oppmuntrende, informerende) Respons (grad av overlappinger og avbrytelser, tempo, støttende signaler) Oppfølginger (hyppighet, dessuten om de er korrigerende, nyanserende, evaluerende eller befordrende) <i>Mer generelle karakteristikk av utvekslinger:</i> Hvilke ytringer blir tatt opp i "topicspace"? Fremdrift. Dominans. Grad av Konfrontasjon Harmonisering ("vi-orientering" tilstrebelse av enighet og "hyggeprat") Involvering Nyansering Problematisering</p>	<p>Høy grad av involvering og engasjement.</p> <p>Mange oppfølginger.</p> <p>To studenter dominerer. Utvekslingene preget av problematisering, konfrontasjon og befordring.</p> <p>Konflikt forsterker den etablerte interaksjonsstilen. Den ser ut til å stimulere større grad av eierskap til de felles strukturene og mer omforent engasjement fra alle deltakerne.</p>
<p>Ressurser Alle typer redskaper som anvendes av aktører og som inngår direkte i handlingene, enten ved å være fysisk til stede eller i representert form som del av samtalen eller handlingen - begreper (vitenskapelige, hverdagslige, studiestrukturrelaterte etc.) - dokumenter (studieplan, fagbøker, egenproduserte tekster, brosjyrer etc.) - fysiske objekter</p>	<p>Skriving som handling</p> <p>Sykepleiefaglige begreper</p> <p>Praksisrelaterte begreper</p> <p>Laptop, der siste versjon av gruppas ulike tekstutkast alltid er tilgjengelig</p>
<p>Praksis Helhetlige karakteristikk NB: Disse karakteristikkene er fremstilt slik at det som står øverst er det som preger (del-)episoden mest, det som kommer sist, preger minst. Det som står sist i parentes, er bare i svært liten grad gjeldende. Redskapsorientert ... mot å forstå anvendelsen av redskapet i seg selv (f. eks.</p>	<p>Profesjonelt orientert</p> <p>Konseptuelt orientert</p> <p><i>I noen grad også</i></p> <p>Sosialt orientert</p>

<p>forstå ordlyden i studieplanen, gangen i PBL som metode eller selve (den instrumentelle) anvendelsen av begrep)</p> <p>Profesjonelt orientert ... mot å utføre handlinger/prosedyrer slik praksisfeltet krever det (f.eks. stell av pasient). Dette kan foregå rent praktisk, eller det kan være konstruert i form av at eksempler fra praksis flettes inn i det man skriver eller samtaler om.</p> <p>Undervisningsorientert Medstudent eller lærer instruerer, veileder eller informerer de andre deltakerne om faglig substans eller fremgangsmåte</p> <p>Læringsorientert ... mot bruken av et spesielt pedagogisk redskap (som respons, bruk av kriterier eller prosjekt som metode)</p> <p>Sosialt orientert ... mot å bygge relasjoner eller etterleve konvensjoner for gruppesamarbeidet slik de har utviklet seg</p> <p>Konseptuelt orientert ... mot å oppnå en felles forståelse, forhandling, utforskning eller teoretisering av en faglig term eller et vitenskapelig begrep (her knyttet til sykepleiefaget)</p>	<p><i>Læringsorientert</i></p> <p><i>Undervisningsorientert</i></p> <p><i>Redskapsorientert</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

8.2. Aktivitet i gruppe B gjennom studieåret

Av grunner som jeg har redegjort for i metodekapittelet, var det kun to av observasjonene med gruppe B som fant sted i høstsemesteret, de øvrige er gjort i vårsemesteret.

8.2.1 Oktober

Den første gangen jeg treffer gruppe B er den 20. oktober. Flere av deltakerne har vært skeptiske til at jeg skal delta som observatør, blir jeg fortalt. Men de tre som er til stede nå, Astrid, Cecilie og Fredrik, har vært positive hele tiden. De synes det er viktig at det blir forsket på denne studieordningen, og de synes det er interessant å delta som informanter. I gruppe B har de lagt opp til at halvparten av studiekravene skal skrives individuelt. Den andre halvparten skal være gruppebasert. Det er overhodet ingen konkurransementalitet i denne gruppa, blir jeg fortalt, og Cecilie følger opp med å si: ”Vi leser hverandres individuelle oppgaver og gir hverandre verdifull kunnskap” (GB-O-1). Samtalen i dag dreier seg til dels om en situasjon som studentene har vært vitne til i praksis, og til dels om form og struktur på det studiekravet der situasjonen skal inngå som case. De drøfter også mulige teoretiske innfallsvinkler. Slik er gjerne samtalene i denne gruppa. De veksler fra det ene til det andre perspektivet i raskt tempo. De hyppige vekslingene er imidlertid ikke slik at samtalen virker fragmentert. Forbindelsen mellom de ulike temaene er ikke vanskelig å få tak på, og det er som om denne kontinuerlige vekslingen mellom ulike innfallsvinkler bidrar til nyansering og supplerings av det overordnede fokuset, noe jeg

kommer til å vise flere eksempler på senere. Det er Astrid og Cecilie som fører ordet mesteparten av tiden på møtet den 20. oktober. Fredrik lytter, men deltar aktivt med ytringer bare nå og da, og disse er ofte svært generelle.

Den 23. oktober møtes hele gruppa. Veileder Torild er med. Astrid forklarer at dette er et ”obligatorisk møte med veileder”. Det skal gjennomføres et visst antall obligatoriske veiledninger. Mens hun peker på undervisningsplanen, legger hun til at referatene fra disse møtene skal legges inn i mappen.

Cecilie har ikke bare planlagt og forberedt dette møtet. Hun tar også ansvar for å organisere og lede det (selv om veilederen er til stede). Om morgenen like før gruppemedlemmene skal treffes, sender hun en SMS til alle i gruppa med beskjed om at alle får ti minutter til å legge frem det de har skrevet. På den måten får alle litt tid, og det blir likevel litt tid igjen til spørsmål og diskusjon. Episode B1 viser flere interessante trekk ved gruppas kollektive arbeid som også vil komme til uttrykk i senere (del-)episoder. Cecilie er en plikttoppfyllende gruppeleder som forbereder seg godt til alle møtene, og som hele tiden tar initiativ, informerer og sørger for at gruppa har en rimelig progresjon i forhold til de formelle kravene i undervisningsplanen. Flere av de andre stiller på sin side uten å ha forberedt seg særlig godt. Likevel oppstår det engasjerte diskusjoner. I dette tilfellet sørger veilederen for at alle kommer til orde, og at turtakingen er noenlunde balansert. Episode 1 er hentet fra starten av ”obligatorisk møte med veileder”. Alle gruppedeltakerne er til stede i tillegg til veileder Torild:

Episode B1, Ulike sykdomsbilder hos eldre pasienter, GB-O-2

Før møtet kommer i gang går Cecile fra den ene til den andre og hvisker for å forsikre seg om at alle har fått beskjeden. Møtet forløper slik Cecilie har planlagt. En etter en legger de frem det de har lest og skrevet. Det første innlegget kommer fra Turid og handler om *kols*. Veilederen kommer hele tiden med oppmuntrende kommentarer, bekreftelser og vennlige nikk. Hun stiller flere spørsmål, og disse er særlig orientert mot praktisk anvendelse av de teoriene som Turid redegjør for. Hvordan kommer selve sykepleien inn i bildet her? Hva med ernæring? Når samtalen dreies over på praksisfeltet, deltar alle i gruppa aktivt med egne erfaringer, og flere eksempler trekkes inn i diskusjonen. Mange replikker kommer samtidig, og samtalen har preg av høyt tempo og stort engasjement. Innleggene fra både Turid og de andre studentene presenterer små komprimerte foredrag som er svært teoriorienterte og blir lest opp fra et manus. Astrid skriver på laptopen hele tiden mens de andre legger frem sitt. Cecile styrer møtet og passer klokken i tillegg til å holde sitt eget fremlegg om hjertesvikt. Når turen kommer til Grete, som skal skrive om *benskjørhet*, forklarer hun at hun ikke har forberedt seg til et slikt fremlegg, og følger opp med å si at det var jo ikke dette de var blitt enige om. Veilederen får henne likevel i gang med et innlegg ved å stille spørsmål. Astrid og Anette skal begge skrive om *diabetes*, men har heller ikke fått forberedt seg av samme grunn som Grete. Veilederen

stiller igjen spørsmål som får Astrid og Anette til å si det de vet om diabetes, og det viser seg at de vet en hel del. Veilederen fortsetter gjennom hele møtet å trekke diskusjonen i retning av sykepleierrollen. Hva må du vite som sykepleier? Hva er symptomene på for lavt eller for høyt blodsukker? Hvilke tiltak kan dere iverksette? Etter at alle temaene er ferdig behandlet, foreslår Astrid at de diskuterer hvilke fellestrekk de kan finne ved de ulike sykdomsbildene sett under ett. Det blir en engasjert diskusjon om dette også. Veilederen er hele tiden aktivt med i samtalen og supplerer med informasjon av både teoretisk og praktisk karakter. De kommer frem til at livsstil og kosthold er viktige dimensjoner ved alle de ulike lidelsene.

*Her er det **Cecilie** som fremstår som initiativtaker i samarbeid med **veileder Torild**. Hele resten av gruppa: **Grete, Turid, Anette, Fredrik og Astrid**, er deltakere. De ressursene som benyttes i episoden er **Astrids lap-top, de notatene eller manusene** som studentene har brakt med seg, i tillegg til begrepene **kols, sykepleie, hjertesvikt, ernæring, benskjørhet, diabetes, blodsukker og livsstil**. I og med at episoden er basert på et sammendrag og ikke en direkte gjengivelse av dialogen, er det her ikke relevant å gi en nærmere analyse av interaksjonen, bortsett fra at **veilederen dominerer**. Episoden er **undervisningsorientert** ved at veileder Torild informerer og veileder studentene om de faglige temaene som blir behandlet. Torilds gjentatte bestrebelse på å få studentene til å tenke i retning av sykepleierrollen gjør at episoden også er **profesjonelt orientert**. Episoden er dessuten **konseptuelt orientert**, og jeg sikter da til at det er flere fagtermer som utforskes i fellesskap. Til en viss grad er episoden også **redskapsorientert og læringsorientert** siden interaksjonen er organisert med utgangspunkt i spesifikke krav i undervisningsplanen (krav til et visst antall obligatoriske veiledninger), og det referatet som Astrid sitter og skriver på underveis i møtet skal legges inn i mappen.*

Etter veiledningsmøtet har gruppa avtalt å arbeide sammen. De skal bare ha en liten pause først. De deltakerne som ikke velger å gå ut i pausen, bobler nesten over av iver etter å fortelle meg hva de synes om dette studieopplegget. Kommentarene er kritiske. De forteller om hvor slitne de er, og om det de opplever som en urimelig arbeidsmengde på dette studiet. Retningslinjene i studieplanen er svært uklare, påstår Astrid, og de andre nikker samtykkende. De uklare retningslinjene gjør dem frustrerte. De er ivrige når de forteller dette, og mange snakker i munnen på hverandre. De som har vært ute en tur kommer tilbake og slutter seg til de synspunktene som blir hevdet. Så oppdager jeg brått at samtalen har skiftet fokus. Den har nå utviklet seg til en heftig meningsutveksling om "lederstilen" til Cecilie. Den konflikten som her blir satt ord på, setter sterkt preg på både enkeltpersoner og gruppa som helhet, derfor velger jeg å ta den med. Hele gruppa er til stede:

Episode B2, Gruppesamarbeid og koordineringen av det, GB-O-2

Det er Anette som fører ordet. Hun gir uttrykk for irritasjon over at Cecilie organiserer og styrer på måter som hun mener er helt nødvendig. Som eksempel trekker hun frem den tekstmeldingen hun sendte ut ti minutter før dette møtet skulle starte, og hevder at dette var helt nødvendig. Alle gruppedeltakerne engasjerer seg i diskusjonen. Flere snakker i munnen på hverandre. Noen tar parti med Anette, og noen tar Cecilie i forsvar. Det snakkes med høye stemmer. Cecilie styrer for mye og for detaljert, lyder anklagen fra Anette. Men hvorfor kan ikke de andre ta mer ansvar selv, repliserer Cecilie. Hun ønsker ikke å ta hele jobben med å organisere, men det er jo ingen andre som gjør det, og derfor føler hun at hun er nødt til å gjøre det. Astrid erklærer høyt og tydelig at Cecilie nå må få seg en pause, og tilbyr seg å overta rollen som koordinator for gruppa en stund. Samtalen løser seg opp. Flere blir med

Anette ut for å ta en ny pause. Når jeg forlater lokalene, sitter bare Cecilie og Astrid igjen i rommet. Astrid masserer skuldrene til Cecilie.

Det er Anette som er initiator, og hele resten av gruppa deltar. De ressursene som tas i bruk her er begrepene organisere, styre, ansvar, koordinator. Interaksjonen har høy grad av involvering, av feltnotatene seg jeg at det var stor grad av overlappinger, høyløyd stemmebruk og røde ansikter. Det er for øvrig svært lite jeg kan si om selve interaksjonen, på samme måte som i episode B.1. Det er imidlertid grunn til å fastslå at samtalen har høy grad av konfrontasjon og problematisering. Cecilie har investert mye tid og krefter i å organisere og "dra" arbeidet for hele gruppa. Nå får hun klar beskjed fra Anette om at ikke alle i gruppa setter pris på hennes anstrengelser, og hun blir oppfordret til å slutte med å investere så mye i koordineringsjobben. Delepisoden preges først og fremst av at den er sosialt orientert, den er fokusert mot samhandlingen i gruppa og hva som skal ligge til koordinatorens rolle.

8.2.2 November

Praksis på Skoglihjemmet

Jeg er på vei opp trappene til 3. etasje på Skoglihjemmet, der studentene i gruppe B har praksis. På vei opp trappen møter jeg veileder Torild. Hun er innom praksisplassen flere dager hver uke, og forklarer meg at det synes hun er nødvendig siden det er hun som har det faglige ansvaret også når studentene er ute i praksis. Når jeg kommer inn i avdelingen, er den første jeg møter Cecilie. Hun virker hektisk, har røde roser i kinnene og raske bevegelser. Hun har hvit sykepleieruniform med navneskilt på brystlommen som forteller hva hun heter og at hun er sykepleierstudent. Utenpå frakken har hun plastforkle. Det er svært mange studenter på vakt i dag, forteller hun. Derfor har de ansvarlige på vakt bestemt at *alle* pasientene skal dusje. "Synes du ikke det er å utnytte studentene?" spør Cecilie. Episode B.3 består av tre delepisoder som alle finner sted i løpet av morgenstellet ved institusjonen. I de to første delepisodene er det Cecilie og hennes pasient som er hovedaktører. I den andre er det mange mennesker fysisk til stede. Men som det går frem av analysene, er det bare to av de fast tilsatte som inngår direkte i episoden. I B.3.3 er det bare de personene som er nevnt som er til stede.

Episode B. 3, Studentene deltar i morgenstellet av pasienter på sykehjemmet, GB-O-8

Delepisode B.3.1, Cecilie dusjer en pasient som ikke vil dusje

Cecilie hilser vennlig og smilende på pasienten. Hun forklarer hvem jeg er og hvorfor jeg er med henne. Hun spør så om det er greit for henne at jeg er der. Deretter forteller hun pasienten at hun skal dusje. Kvinnen ser fortvilet på Cecilie og sier at hun *ikke vil*, hun dusjet jo forleden! Cecilie blir usikker, forklarer pasienten (og meg) at hun skal gå til vaktrommet og spørre om det er "*helt nødvendig*". Denne kvinnen har klaustrofobi, forklarer Cecilie meg mens hun er på vei ut. Derfor vegrer hun seg for å gå inn i det trange dusjrommet. Når Cecilie kommer tilbake, er det med bestemt mine. Hun har fått klar beskjed; alle *skal* dusje i dag, også denne pasienten. Den lille, tynne kvinnen fastholder at hun ikke vil, og virker oppriktig fortvilet. Cecilie nøler et øyeblikk, men ser så fast på pasienten og sier vennlig, men høyt og tydelig (pasienten hører dårlig): "Alle skal dusje i dag, du også. Men jeg skal hjelpe deg. Det går fint!" Cecilie opptrer tydelig og bestemt, men vennlig. Før de går inn på badet, finner hun frem rent tøy. For hvert plagg hun legger frem, sjekker hun ut med pasienten at plagget er OK. Bleien kaller hun for truseinnlegg.

Stemmen er hele tiden vennlig og imøtekommende. Hun uttrykker seg hele tiden på en måte som viser at hun prøver å ta hensyn til pasienten og hennes ønsker. Mens hun finner frem klær og ordner med andre praktiske ting, snakker hun med pasienten om hennes tidligere liv, for eksempel hvilke arbeidsoppgaver hun hadde da hun var yngre. Hun kommenterer og stiller spørsmål om personene på fotografiene som står og henger ”overalt”. Pasienten responderer på Cecilies kommentarer og spørsmål med smil og korte, bekreftende svar.

*Denne delepisoden initieres av **Cecilie**, og det er **pasienten** som deltar. De ressursene som inngår i aktiviteten er en rekke ulike **klesplagg** og annet som pasienten skal ha på seg, i tillegg til alt det **utstyret** som trengs for å gjennomføre stellet (Cecilies frakk, plastforkle, håndkle, såpe osv.). En annen sentral ressurs i denne interaksjonen er **bildene av familiemedlemmer** som pasienten har stående på rommer sitt. De begrepene jeg her velger å trekke frem er **dusje, arbeid og familie**. Et sammendrag slik dette er gir ikke grunnlag for en detaljert analyse av interaksjonen. Delepisoden er **profesjonelt orientert** fordi Cecile utfører handlinger slik praksisfeltet krever det.*

Cecilie har lang erfaring fra hjelpepleieryrket, og hun leser mye faglitteratur i forbindelse med studiet. Hun sier klart ifra om hva hun mener. I materialet finnes det enkelte eksempler som viser at det er et spenningsforhold mellom personalet i avdelingen og sykepleierstudentene og deres deltakelse i praksisen.

Delepisode B.3.2, Sykepleieroppgaver versus hjelpepleieroppgaver

Etter dusjingen følger jeg etter Cecilie og hennes pasient ut på gangen. Vi stanser når vi kommer til et stort åpent rom, som for anledningen er gjort om til ”frisørsalong”. Nå skal håret ruller. Kvinnelige pasienter sitter på rad og rekke, enten i rullestol eller i en vanlig stol. Små trillebord med hårstellsaker står spredt rundt i arealet. Det lukter sterkt av ”Elnett” hårspray i rommet, så sterkt at det er ubehagelig å være der. Jeg setter meg på en ledig stol inntil veggen i den søte, tunge duften og observerer at Cecilie ruller hår med vante hender mens hun snakker med pasienten. Jeg kommenterer at det ser ut som om hun virkelig kan dette med rulling av hår. Hun har jobbet som hjelpepleier i mange år, så dette kan hun, bekrefter Cecilie. Veileder Torild kommer forbi. Hun stopper for å slå av en prat. Cecilie forteller at *alt* det hun har gjort så langt i dag *bare* er de samme tingene hun gjør når hun jobber som hjelpepleier. Denne ytringen fra Cecilie skaper *sterke* reaksjoner. En av de fast ansatte (som også står og ruller opp hår) reagerer momentant og sier med hard stemme at det er *mange* sykepleiere som må dusje, stelle og rulle opp hår i hverdagen. Det kommer akkurat an på hvor du jobber. Hun irettesetter Cecilie for å bruke termen *bare*. Det er å stigmatisere oppgavene til en yrkesgruppe på en negativ måte, fastslår hun. Mens hun snakker, ser hun direkte på Cecilie med en streng mine.

Etter at hårrullene er på plass, går Cecilie for å finne matpakken sin. Mens hun spiser den første brødskenen, forteller hun at hun er sliten. Hun står ved siden av meg mens hun spiser og forteller dette. Hun har gjennomført to stell inklusive dusjing og alt det medfører. I løpet av de få minuttene mens hun har stått slik, har en av de ansatte fått øye på henne. Hun kommer straks bort til henne og foreslår at hun kan bli med å stelle en navngitt pasient i stedet for å ”bare stå der”. Cecilie svarer raskt at det har hun ikke tid til. Hun har støvtørkingen igjen på den kvinnelige pasientens rom. Dessuten har hun sengeskiift igjen hos begge de pasientene som hun har dusjet. Hvis hun skal rekke å være med på legevisitt i dag, slik hun har blitt lovet, så må hun skynde seg med å gjøre dette nå. Hun putter skorpen fra den første brødskenen i munnen, pakker resten av maten ned igjen og går deretter bortover gangen mens hun tygger.

*Cecilie er initiator i første del av episoden, senere opptre også **den fast ansatte pleieren** som initiator. I tillegg til de to allerede nevnte personene deltar **pasienten, veileder Torild og en annen av de fast tilsatte ved sykehjemmet**. Her er det mange ressurser inne i bildet. Først og fremst er det en rekke fysiske hjelpemidler som **rullestol, hårruller, kam, hårspray og lignende**. Begreper som står sentralt i episoden er **hårrulling, hjelpepleier vs.***

sykepleier, stigmatisere, sengeskift og legevisitt. Den delen av episoden som initieres av den ansatte som lar seg provosere av Cecilies ytring om at hun "bare har gjort hjelpepleierarbeid", er **konfronterende**, og det samme kan sies om initiativet til den andre tilsatte som ber henne om å bli med å stelle i stedet for å "bare stå der". Selv om jeg ikke har materiale til å beskrive interaksjonen, er det grunnlag for å påpeke at **høy grad av involvering, konfrontasjon og problematisering** kjennetegner samhandlingen. Dette må slik jeg ser det til dels knyttes til mangel på en felles forståelse av aktiviteten. En kan fornemme en underliggende **konflikt** og en **irritasjon** blant de fast ansatte, og at dette har noe å gjøre med de reaksjonene som Cecilie blir møtt med. Klimaet bærer preg av uavklarte forventninger. Mine forutsetninger for å karakterisere denne underliggende konflikten er svært begrenset, men det er grunn til å tro at den har sammenheng med spørsmålet om hva som er eller bør være studentenes agenda når de er på sykehjemmet i praksis. Delepisoden er **profesjonelt orientert**, da det her utføres prosedyrer i selve praksisfeltet og snakkes om oppgaver og handlemåter i praksisfeltet.

Cecilie går for å gjøre seg ferdig med å re senger og tørke støv. Jeg får lov til å bli med to andre studenter som også skal gjennomføre dusjing av en kvinnelig pasient.

Delepisode B.3.3. dusjing gjennomføres av uerfarne sykepleierstudenter

Begge disse studentene er svært unge, og ingen av dem har erfaring med å stelle pasienter fra tidligere, forteller de. Den stellesituasjonen som jeg nå er vitne til, blir stående i sterk kontrast til den rutinerte håndteringen til Cecilie. Det er åpenbart at studentene gjør så godt de kan, men de bruker lang tid med hver del av stellet, og de plundrer med hjelpemidlene (særlig med den heisen som skal løfte pasienten inn i dusjen). De plundrer også med å få på pasienten klær og sko. De opptrer på måter som vitner om manglende evne til å sette pasienten og hennes behov i sentrum for aktiviteten. Det kommer for eksempel til uttrykk når de setter opp vinduet fordi de selv er varme. Dette gjør de mens pasienten sitter naken på toalettet, og siden det er bitende kaldt ute og døren mellom oppholdsrommet og badet er åpen, blir det svært kaldt på badet. Vinduet blir stående åpent lenge, og selv jeg som sitter fullt påkledd begynner etter hvert å fryse. Studentene snakker mer med hverandre (og med meg) enn med pasienten. En gang mens de steller pasienten, kommer en av institusjonens pleiere inn i rommet. Hun kommer for å informere om at pasienten skal til tannlegen klokken 12, og lurer på hva studentene vil gjøre med det. Den ene av sykepleierstudentene svarer raskt at hun skal ta seg av tannlegebesøket. Jeg spør meg hvordan det kan ha seg at studentene ikke ber om råd og veiledning i forhold til alt det de synes er vanskelig i denne situasjonen. Mens studentene setter pasienten i rullestol og tar på skoene (som de til slutt må gi opp fordi den ene er "for trang"), forteller de meg om hvor dårlig de synes studieplanen er.

I løpet av denne episoden blir det tatt flere initiativ fra de to studentene, mens pasienten er deltaker. Det benyttes en rekke hjelpemidler (pasientheis, bekken, plastforklær, plasthansker m.m.). I denne delepisoden inngår dessuten studieplanen som ressurs og blant annet disse begrepene: heis, bekken, tannlegebesøk, studieplanen. Episoden kjennetegnes av å være profesjonelt orientert i den forstand at handlingene og samtalen er fokusert mot å utføre handlinger og prosedyrer slik praksisfeltet krever det. Den er i tillegg redskapsorientert og læringsorientert ved at studentene trekker inn studieplanen. Dessuten kommenterer de studieformen (og erfaringen med praksisstudier spesielt) flere ganger underveis i stellet. Sammendraget gir ikke grunnlag for en mer detaljert analyse av interaksjonen.

I løpet av den dagen jeg er på sykehjemmet får jeg en samtale med avdelingslederen. Hun vil snakke med meg, fordi hun har meninger om denne studieordningen som hun gjerne vil gi uttrykk for. Hun understreker med en gang vi har satt oss ned at denne studieordningen er for omfattende, og sikter da særlig til hvor mye studentene må skrive. De store kravene til skriving kommer i veien for å lære det de kunne ha lært ved å delta i institusjonens rutiner (GB-O-8). Studentenes fokus på skriving av oppgaver var et problem for avdelingen ved første del av

praksisperioden, sier hun. Studentene deltok ikke tilstrekkelig i stellet, og de lærte heller ikke å beherske de grunnleggende prosedyrene ved stell. Og stellet er det viktigste for en sykepleier. Hun sier:

Du kan ikke planlegge noe annet hvis du ikke kan stellet fra a til å. Jeg opplever at det er det viktigste (...). De ville være med i stell, men de klarte ikke å følge opp utover dagen, for de skulle samle data til oppgavene. De hadde så mange krav på seg. Jeg opplevde at det forvirret dem veldig i begynnelsen. Det ble en litt dårlig lærings situasjon. Men når det fikk roet seg litt mer, så følte jeg at de virket roligere, tok ansvar, klarte å se litt mer hva som var viktig. Men jeg forstår at for dem var det [med oppgavene] veldig viktig ... De stryker jo hvis de ikke har alle de her mappegreiene klare. Hvis de ikke har alt på plass, så er jo det stryk. De blir kjempestressa av det. Det opplevde jeg som en frustrasjon for dem, og dermed så ble det også en frustrasjon for oss. Fordi vi ikke visste ... hvis vi hadde med oss noen i stell, så plutselig så var de vekke, for da var de på datasamling eller på oppgaveskriving eller ... Jeg merket blant personalet her at de ble litt frustrert ... hvor er studenten? Hun skulle følge meg i dag, men hvor er hun?

Et annet element som har vært frustrerende for de tilsatte i avdelingen, er at de har så mange studenter på en gang forteller hun videre. Dette skaper uro for pasientene. Tidligere har de hatt noen få studenter som har deltatt i institusjonens rutiner. Nå har de *studentgrupper* som har sine egne rutiner og som henter inn veiledning og informasjon når det passer for dem. Dette kommer til tider på kollisjonskurs med rutinene i en travel sykehjemshverdag:

Det har tatt veldig mye av arbeidstiden min og vår fordi det er sånne små avbrytelser hele tiden. Man skal prøve å følge opp, se hvordan ting har gått ... være observant. Man skal være med på evalueringer, og for å være med på det så må man jo ha sett. Og når det er ni stykker, så krever jo det sitt.

Avdelingslederen er usikker på om dette er en god lærings situasjon for studentene. Hun tror det har mye for seg at de evaluerer hverandre og at de samarbeider, men hun tror at de mister mye når de deltar så lite sammen med de pleierne som kan faget og som jobber i institusjonen. Hun mener dessuten at flere aktiviteter burde være obligatoriske, og sikter ikke da bare til rutiner knyttet til stell av pasienter. Hun mener at det også må være visse fagbøker som studentene *må* lese for å få en basiskunnskap:

De har fått for liten tid sammen med sykepleierne, synes jeg. Vi får for liten tid til hver enkelt av dem. De burde kanskje fulgt enda tettere med en hjelpepleier og fått tilbakemeldinger ... Noen har gjort det også, men ... det er lagt opp til et veldig selvstendig studie! Og selvevaluering og evaluering av hverandre (...). De må finne sitt eget pensum ... og det er litt tilfeldig, synes jeg ... Det burde vel ha vært et hovedpensum i hvert fall, så kunne man fått et forslag på andre ting de kunne lese. Da vet man at man kommer igjennom noe. For jeg tror det er veldig lett å ikke komme igjennom det man bør hvis man ikke har litt fastere strukturer på det.

Avdelingslederen er ikke *bare* negativ til erfaringene med årets studenter. Hun synes de fleste er flinke, og at gruppa samlet sett kan det de bør kunne nesten midtveis i studiet. Hun er dessuten imponert over den innsatsen de legger ned i skriving av studiekrav:

Vi er veldig fornøyd med de studentene vi har hatt på begge avdelingene. Det har gått veldig greit. Men vi synes det er mange, og det er mye å gjøre. Flotte studenter – vi er imponert av alt de gjør når de kommer med disse blekkene [mappene] sine.

Litt om e-postutveksling

Det utveksles en del mailer i november måned, slik det gjøres også i resten av min følgeperiode. Det er i hovedsak nye versjoner av tekster som sendes som vedlegg, og en kort e-posttekst er skrevet i selve mailen. Både vedleggene og selve e-postteksten er faglig fokusert og rett på sak med liten grad av ”pludring”. Som allerede nevnt er det ikke alle som engasjerer seg i denne utvekslingen. Et eksempel som illustrere dette, er mailen som sendes ut til de andre i forkant av en ”klassediskusjon” den 26. november. Gruppa skal presentere innholdet i et studiekrav om bruk av tvang overfor pasienter for resten av klassen. Mailen som er skrevet av Astrid (men som sendes av Cecilie) i forkant av møtet, er faglig fokusert og stram i formen. Først lister Astrid bare opp den arbeidsfordelingen som de har blitt enige om, deretter foreslår hun spørsmål som kan benyttes som innledning til diskusjon med de andre studentene i klassen. Mailteksten begynner ”rett på sak”, og gjengis ordrett nedenfor:

Innledning: Astrid

Makt: Grete

Tvang: Astrid

Autonomi i forhold til velgjørenhetsprinsipper: Cecile og Fredrik

Medisinske prinsipper og etiske dilemmaer: Turid og Anette

Forslag til spørsmål for å få i gang en diskusjon:

Hvilke situasjoner møtte dere i praksis som fikk dere til å se på makt og tvang i forhold til egen, personell eller styringssystemers utøvelse?

Er det hos den urolige pasient en ser mest utøvelse eller er det hos den pasienten man lettest glemmer?

Ser dere nye situasjoner etter å ha lest mer rundt temaet, i tilfelle hva?

Jeg har laget et ark hvor man finner aktuelt lovverk, som deles ut.

Astrid

Episoden som følger nedenfor viser et ganske typisk eksempel på aktivitet i gruppa. Den munner ut i respons som sendes som en e-post og besvares med e-post. Responsen fra Astrid er poengtert og faglig fokusert, og jeg merker meg at hun drøfter forholdet mellom teorien som er benyttet og mulige anvendelser i en sykepleiekontekst. Her er også innslag av mer sosialt orienterte talemåter:

Episode B.4, respons fra Astrid til Cecilie på studiekrav

Ifølge gruppas eget studiekravsoppsett er dette et studiekrav som skal skrives individuelt. Cecilies oppgave handler om urinveisinfeksjon. Den skal ha form som en ”logg”, og Cecilie har selv valgt disse tre kriteriene (av de 22 som studentene kan velge blant¹⁶⁶) for vurdering:

- 1: Viser faglig innsikt
- 6: Kritisk vurdering av tema
- 13: Gir konstruktiv kritikk og tilbakemelding.

Den 29. november sender Astrid respons til Cecilie. Selve e-postteksten har følgende innhold: ”Flott oppgave som jeg derfor valgte kritisk vurdering av tema for selv å lære mer. Det falt hardt. Takk for innsikten. Her er responsen. Astrid”

Responsen innledes med noen generelle kommentarer som kort oppsummert uttrykker at hun synes oppgaven har en god struktur, at teksten er innholdsmettet og at den har satt fokus det mest sentrale på en faglig men likevel lett forståelig måte. ”I tillegg har du belyst bakenforliggende åraker til urinveisinfeksjon, noe som styrker oppgaven, siden lidelsen er så vanlig, og faren for å glemme videre utredninger derfor er til stede. Det er vi som sykepleiere som ser pasienten og derfor bør ha så gode observasjoner at legen velger videre utredning der det er nødvendig.” Responsen er på til sammen 1 ½ side, og fortsetter på samme faglig fokuserte måte. Astrid avslutter med å si at det eneste hun savner er hvordan pasientens egne ressursenes i større grad kan stimuleres til en del av det forebyggende arbeidet. Her har hun tre konkrete forslag. Ett av dem er å lære pasienten om hygiene ved vask og håndvask.

Cecilie sender denne kommentaren tilbake til Astrid: ”Takk for en god og velbegrunnet respons Astrid, den har du jobbet grundig med. Sov godt! Klem Cecilie”

Denne deleepisoden er initiert av Astrid som skriver og sender responsen til Cecilie, som her blir deltaker. De ressursene som benyttes er oppgaveutkastet til Cecilie og begrepene urinveisinfeksjon, utredning, observasjoner, forebyggende og hygiene. Astrids skriftlige ytringer er faglig fokuserte, og de er nyanserende og til en viss grad konfronterende. Deleepisoden har ikke i seg materiale til å gi en mer detaljert interaksjonsanalyse.

Episoden er først og fremst konseptuelt orientert og profesjonelt orientert, og med det mener jeg at responsen i hovedsak er orientert mot det faglig substansielle satt i forhold til anvendelse i en praktisk sykepleiekontekst. Til en viss grad er episoden også sosialt orientert i den forstand at det forekommer ytringer som har til hensikt å ivareta sosialt orienterte konvensjoner (f.eks. takk for innsikten!, Klem, Cecilie).

8.2.3 Desember og januar

I desember tilbringer jeg lite tid sammen med gruppe B. Jeg snakker med noen av studentene den dagen eksamensoppgaven blir utdelt, og ber dem om å kontakte meg hvis det blir arrangert noen gruppemøter i eksamensperioden, men det kommer ingen initiativ fra studentene.

¹⁶⁶ Se 3.5.

Mappeinnlevering og summativ vurdering

De to nøkkelinformantene i gruppe B (Grete og Cecilie) leverer vurderingsmappene sine til meg slik vi har avtalt. Jeg får også kopi av eksamensoppgaven som bygger på to av studiekravene. Denne skal leveres etter en uke og blir vurdert med graderte karakterer. Når jeg leser mappene til de to nøkkelinformantene i gruppe B, er mitt inntrykk at begge har fått med både teoretiske perspektiver, praktisk anvendelse av disse og egne refleksjoner i eksamensoppgaven. Mine forutsetninger for å vurdere den sykepleiefaglige substansen i mappene er imidlertid begrenset. Jeg finner det derfor interessant å se hvordan veileder Torild kommenterer eksamensoppgavene.

Grete får karakteren C, og den begrunnelsen som blir gitt (skriftlig) er at hun i oppgaven mestrer å trekke frem relevante episoder fra praksis, og at hun knytter dette opp mot relevante teoretiske perspektiver. Det er imidlertid bare i deler av oppgaven at hun får dette til. I andre deler presenterer hun viktig teori ”men knytter ikke dette i noe særlig grad opp til den aktuelle situasjonen”. Torild påpeker dessuten at Grete har gode etiske refleksjoner og at oppgaven viser at hun har satt seg inn i relevant fagstoff, selv om hun savner større bruk av referanser underveis. Grete er svært godt fornøyd med karakteren C, sier hun (NIG-FS-2). Hun har lest igjennom oppgaven etter at hun leverte den, og har selv sett de svakhetene som veilederen peker på.¹⁶⁷

Midtveis i 2. studieår er den første gangen det blir gitt graderte karakterer for dette kullet. Etter at karakterene er offentliggjort (på en liste som ble hengt opp i gangen på sykepleierhøgskolen), er studentene i denne gruppa svært opptatt av ”rangering”. De snakker mye om karakterer og om hvem som fikk hva. Flere av studentene sier at karakterene gjorde noe med hvordan de ser på seg selv og på hverandre, i hvert fall for en kort periode. Etter noen uker forsvinner karakterene imidlertid ut av samtalene igjen. Sekvensen nedenfor er hentet fra en fokussamtale, og illustrerer gruppas diskurs om tema.¹⁶⁸ Hele gruppa er fysisk til stede, men som det går frem av utdraget, er det bare fire som deltar i denne replikkvekslingen. Det er Anette som har den først replikken. Hun fikk karakteren C, og sier:

Anette: C ... Egentlig er ... jeg vet ikke jeg, men egentlig er jeg fornøyd. Men så, så kommer du på skolen og så er det *det* karaktermaset ... Som jeg egentlig *hater* – og det begynte jo på kvelden ...
Grete: ... Ja, det husker jeg! Det var masse telefoner, og alle skulle vite hva du fikk og ...

¹⁶⁷ Se kapittel 9 (9.2) for Cecilies eksamensopplevelse.

¹⁶⁸ Denne sekvensen er tatt med fordi den viser noe av det denne gruppa var opptatt av i en kort periode, og fordi dette er relatert til mappene. Jeg har imidlertid valgt å avgrense denne studien fra å gå inn i den summative vurderingen. Derfor er den her bare tatt med som en del av ”fortellingen” om gruppe B, men ikke gjort til en episode for analytisk formål.

Anette: ... Jeg var så glad for bestått i fjor jeg! Helt herlig følelse! Men nå ble jeg ikke glad! Jeg vil ikke ha de karakterene! Jeg vil ha bestått / ikke bestått (ler).

Turid: Jeg synes det er greit å ha dem jeg, for å være helt ærlig.

(...)

Anette: Jeg synes den uroen som det skapte ... som jeg møtte hjemme om kvelden ... og når jeg kom på skolen ... Vi så på den der lappen [oppslaget om karakterer], og alle tellinger og beregninger av gjennomsnitt. Det er veldig fokus på det. Sånn var det ikke i fjor i det hele tatt. Da var det bestått / ikke bestått. Det var greit. Jeg synes det her ikke var noe *åltreit*.

Fredrik: Det skaper veldig konkurranseforhold.

Anette: Du blir satt i en bås ...

Fredrik: Men samtidig så er jo det karaktersystemet et parameter på hvor man står sånn faglig...men det kan jo også bli litt skjævt, hvis den uken du har hatt eksamen – da var du dårlig, mens du har skrevet godt hele veien. Da blir det litt sånn feil ... jeg synes karakterer er kjempefint egentlig, men samtidig så blir det veldig sånn competition-jag hele tiden, og det skaper et prestasjonsjag.

Anette: Og det setter folk i båser.

Fredrik: Ja, det setter folk i båser. A og B elev stempel, ikke sant. Det kommer litt an på åssen person du er ... om du gir etter for presset.

Forsker: Betyr det at dere nå ser på deres medstudenter med andre øyne?

Turid: Nei ... (flere ler)

(Flere snakker i munnen på hverandre i noen sekunder.)

Turid: Det var akkurat den dagen ... og litt sånn overdrivelse og sånn ... men jeg har ikke tenkt på det siden ...

Flere: Nei.

Ny gruppeleder i vårsemesteret

Det er Anette som har overtatt rollen som gruppeleder i vårsemesteret. Dette blir jeg informert om (uten at det blir gitt noen begrunnelse) når jeg møter opp som observatør på gruppas første arbeidsmøte etter jul. Cecilie synes det er bra at hun slipper å være den som hele tiden trekker i trådene, forteller hun meg (Ni/C-FS-2). Samtidig er hun urolig over at det er liten fremdrift i de felles arbeidene. Gruppeoppgavene holder ikke et godt nok nivå faglig sett slik hun ser det, og det bekymrer henne. Hun stiller seg spørrende til både den innsatsen som de andre i gruppa gjør, og kvaliteten ved produktet. Cecilie opplever at egne ambisjoner kommer på kollisjonskurs med gruppas ambisjonsnivå. Kravet om å jobbe så tett sammen med folk som har helt andre ideer om hva det er å studere og hva som kreves, setter henne i en vanskelig situasjon. Hun må hele tiden justere sine standarder og forventinger ”ned” fordi de andre ”ikke synes det er så farlig”. Da hun tok dette opp med veilederen sin, ble hun rådet til å foreslå for gruppa at de fordeler oppgavene mellom seg og setter opp en klar ansvarsfordeling. Cecilie synes imidlertid ikke at dette var noen god hjelp. Det er jo dette hun har jobbet intenst for å få til hele tiden. Hun har foreslått det gang på gang allerede, og ingenting løses av at *hun* kommer trekkende med dette igjen:

Da blir det jo jeg som sier da, at den gjør det og den gjør det. De andre har ikke lest undervisningsplanen engang, de vet ikke hvor mange sider og hvilke tema ... de vet ikke hva de skal gjøre dette semesteret. Jeg blir frustrert over det, jeg blir irritert og jeg blir rastløs av det, og jeg tar det innover meg at det er jeg som ikke er ”snill” fordi jeg blir irritert og rastløs. Sånn opplever jeg det (op.cit.).

Når gruppa møtes for å arbeide, er Cecilie alltid godt forberedt. Dette fortsetter hun med også etter at Anette har overtatt som koordinator. Hun har lest aktuell faglitteratur og satt seg inn i det som er relevant i studieplanen. Hun prøver imidlertid å ”holde litt igjen” med sine innspill (op.cit.), siden de andre åpenbart blir provosert av hennes initiativ. Cecilie får imidlertid også i fortsettelsen de andre med seg inn i diskusjoner om faglige begreper, slik det fremgår av observasjonsmaterialet. Dette er eksemplifisert i flere av delepisodene som presenteres videre i dette kapittelet.

Prosjektarbeid

I vårsemesteret skal studentene gjennomføre et relativt omfattende prosjekt som skal nedfelles i en prosjektrapport. Allerede tidlig i januar er gruppe B godt i gang med å finne en problemstilling og et fokus for prosjektarbeidet. Det er *kommunehelsetjenestens forebyggende arbeid blant barn og unge* de skal ta for seg. Episode 5 er hentet fra dette møtet. En særlig interessant dimensjon ved denne episoden er at det foregår mange parallelle aktiviteter samtidig, noe som er ganske betegnede for denne gruppas samspill. Små undergrupper utforsker hvert sitt fokus. Så er det en person som bringer inn en ny ressurs og ved det greier å initiere en ny felles samtalesekvens. Slik skifter de hele tiden mellom en felles og flere parallelle samtaler. Alle gruppedeltakerne er fysisk til stede i denne episoden som finner sted den 8. januar. De diskuterer hvilken problemstilling de skal ta utgangspunkt i mer konkret, og hvordan de skal formulere den.

Episode B.5, Prosjektrapporten, GB-O-3

Delepisode B.5.1, Ordfordeling

Astrid: Da har vi egentlig fordelt, sånn at. (...)

(leser fra en fil på datamaskinen): ”Organisering av tilbud til grunnskolebarn ved Cecilie, Tverrfaglig og etatlig samarbeid ved bydelen ved Fredrik og Turid, sykepleierens funksjon og oppgaver ved Anette og Grete, sosiologiske perspektiv på organisasjonen ved Astrid”... er den grei? ...

Alle de andre i kor: Ja!

Anette: [] Og så synes jeg nå vi skal finne ut hvor stor hver del skal være, hvor vi skal ha tyngden ... kanskje det punktet til Grete og meg er viktigst?

Cecilie: Maybeee ... for det er jo sykepleierperspektivet vi skal

Astrid: [] Jeg synes alt er like viktig jeg ... jeg kunne tenke meg å ha lik ordfordelig jeg ...

Grete: [] Jeg synes Cecilies og vår del er viktigst jeg.

(En livlig diskusjon følger om fordeling av antall ord. Flere snakker i munnen på hverandre hele tiden, og samtalen sprekker opp i flere parallelle samtaler. I mellomtiden har Turid sittet og regnet på ordfordelingen. Hun begynner bare å snakke oppå de andre stemmene, og får alles oppmerksomhet når hun sier:)

Turid: [] 650 ord på hver ... Det blir 650 ord på hver.

Cecilie: [] Men innledning og avslutning behøver ikke å ha like mange ord som de andre bitene. Hvis vi beregner 250 ord på innledning og avslutning til sammen, så har vi litt å gå på, det er greit med litt slingringsmonn er det ikke?

Flere: Jo.

Initiativtaker i delepisode B.5.1 er **Astrid**, og den ressursen hun bringer inn i aktiviteten er termen **ordfordeling**. Deltakere for øvrig i delepisoden er **Anette, Astrid, Cecilie og Turid**. De ressursene som benyttes her er **Astrids laptop med siste versjon av det aktuelle studiekravet fremme på skjermen**. De begrepene som står sentralt i delepisoden er **ordfordeling, tyngde, innledning og avslutning**. Initiativet til Astrid er informerende. Her er **stor grad av involvering** (slik det nesten alltid er når denne gruppa er samlet), det må ses i sammenheng med **stor grad av overlappinger**¹⁶⁹. Responsene kommer så raskt og så i hverandre at man nærmest må **kjempe om å komme til orde**. Her er likeverdig deltakelse og flere oppfølginger til tross for at utdraget er kort. Jeg vil karakterisere interaksjonen som **konfronterende og problematiserende med stor grad av involvering**. Delepisoden er **læringsorientert og redskapsorientert**, begge typene praksis henspiller på at det aktiviteten er rettet mot, er selve anvendelsen av skriving som læringsform. Formmessige spørsmål om hvordan ulike deler av teksten skal vektes, er det som står i fokus.

Ordet ”helse” inngår i den problemstillingen de nå prøver seg frem med, og i neste delepisode viser jeg et eksempel på noe som også skjer svært ofte i interaksjonen i gruppe B: Cecilie får med seg de andre på en drøfting med utgangspunkt i dette begrepet. Denne glir her raskt over i en konkretisering av hva som må dekkes, og konkrete planer om hvordan de skal jobbe videre. Cecilie introduserer et eksempel for å få i gang en faglig diskusjon av et sentralt begrep i oppgaven. Mye tyder på at en underliggende agenda for Cecilie er å få de andre til å innse at de må lese mer. De andre har fokus på fordeling av arbeidsoppgaver. De avviser implisitt Cecilies invitasjon til begrepsdrøfting, men det høres ut til at flere sier seg enige i at de må lese mer litteratur. Delepisoden illustrerer også et annet karakteristisk trekk ved denne gruppas aktiviteter. Jeg sikter da til hvordan Astrid sitter med mye definisjonsmakt gjennom at hun er redaktør på PC-en og dermed blir den som former/fastholder hva gruppa mener.

Delepisode B.5.2. Hva er helse?

Cecilie: Men da lurer jeg på ... hva er helse? Er helse judoklubb?

Grete: Men det er kanskje ikke opp til deg å vurdere, Cecilie, for det er kanskje

Cecilie: [] Nei det er Astrid sitt, men jeg tenker *organisasjon* jeg nå ...

Grete: Men hva er kommunehelsetjenesten? Det har jo kanskje bydelen svart på allerede.

Cecilie: [] Men det kan jeg lese, da behøver jeg ikke spørre mer nå. Vi kan se på det på tirsdag – hva vi har kommet frem til, hver enkelt ... Jeg presenterer en kladd på tirsdag ... Men dere andre – hva tenker dere?

Turid: Hvilke tilbud finnes for barn i kommunen, men ikke helse da ... tannlege, logoped og sånne ting.

Flere stemmer: [] Ja, ja ...

Turid: Og hvordan samarbeidet er mellom dem da ...

Anette: [] Men Cecilie, det står organisering av *kommunens* tjenester.

Cecilie: Ja, jeg er nødt til å lese litt på dette.

Anette: Hvordan organiseres disse tjenestene, det er jo det du skal skrive om...

Cecilie: Så hvem har ansvar for hva og hvordan ... det er det jeg må gjøre ...

Flere stemmer: []Ja!

Cecilie (henvendt mot Turid og Fredrik): Og dere skal skrive om tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Lurer dere på noe eller?

Fredrik: Hmmm?

Turid: Nei, jeg må som deg lese litt ...

Her er det Cecilie som er initiativtaker ved å bringe inn begrepet ”helse” og etterlyse en utforskning av termen sett i forhold til helseforebyggende arbeid i regi av bydelene. Øvrige deltakere her er Grete, Turid, Fredrik og Anette (Astrid sitter med øynene festet på den felles teksten). De ressursene som anvendes er Astrids laptop og tekstutkastet. Dessuten inngår begrepene helse, organisasjon, kommunehelsetjenesten og ansvar. Cecilies initiativ er svakt befordrende ved at hun stiller et spørsmål, men det er ikke rettet til noen spesiell. Responsene kommer fra flere, og her er også stor grad av overlappinger, det indikerer høy grad av involvering. Det er flere oppfølginger her, som enten er nyanserende (”og hvordan samarbeidet mellom dem er ...”), korrigerende (”men Cecilie, det står ...”) eller befordrende (”Og dere skal skrive om tverrfaglig samarbeid, lurer dere på noe eller?”). Cecilie dominerer interaksjonen både fordi hun har ordet mest og fordi hun styrer interaksjonen med til dels befordrende replikker. Interaksjonen kan karakteriseres som konfronterende, nyanserende og problematiserende, med høy grad av involvering. Interaksjonen preges også av at halvveis formulerte ytringer videreføres av andre, man

¹⁶⁹ [] indikerer overlappinger.

konstruerer ytringer i fellesskap. Delepisoden er først og fremst **konseptuelt orientert**, det er orienteringen mot å oppnå en felles forståelse av de aktuelle begrepene som dominerer.

Samtalen deler seg enda en gang opp i flere subgrupper. Etter en stund kommer Anette med et nytt innspill som samler gruppa og leder samtalen inn på et nytt spor. Astrid sitter fortsatt og skriver på PC-en, mens samtalen foregår.

Delepisode B.5.3, Møtefrekvens

Anette: Når planla vi å møtes igjen?

Cecilie: Vil du ta opp det nå før vi går videre?

Anette: [] Jeg bare tenkte når vi skal ha utkastet ferdig, om vi ... i forhold til når vi skal få henta dokumentene i bydelen ...

Cecilie: Du vet, nå snakker vi jo som om vi ikke trenger det vet du, for vi har alt på nettet, ikke sant ...

Grete: [] Vi bruker det gamle fra nettet ...

Anette: [] Ok. Jeg har skrevet onsdag, men skal vi møtes tirsdag også?

Cecilie: Jeg synes det er greit å ha tirsdag, onsdag og torsdag for min del. Vi trenger det.

Fredrik: Ja, at vi møtes på tirsdag også?

Cecilie: [] Ja det er jo tre dager det bruker å være sånn cirka.

Grete: [] Men hør nå her. Når vi likevel skal møtes torsdag fra 9 til 10, så hadde jeg satt veldig stor pris på om vi heller kunne fortsette den dagen da – når vi likevel møtes.

Cecilie: [] Jammen kan vi ikke gjøre begge deler da? Det er jo tre dager i uka vanligvis at vi bruker å jobbe ...

Grete: [] Men hva er poenget?

Cecilie: Ja hva er poenget ... det er fordi vi skal jobbe videre både med prosjekt ... jeg mener at tre dager uken med skole er viktig på en eller annen måte ... for vi er nødt til å jobbe for å komme i land.

Anette: Ja vi må begynne å tenke på prosjektoppgaven også ...

Cecilie: [] Men er det ikke andre som er innstilt på å møtes så mye som tre dager i uka, så ...

Turid: [] Jo, det er jo det som ...

Cecilie: [] Ja det er jo det som er skole her sånn jeg har forstått det ...

Anette: [] Vi får heller prøve å ha tre dager i uka og så heller ha litt god til i etterkant (latter).

*Anette er her initiator, og det hun bringer inn med sitt initiativ er spørsmålet om videre møteplaner. Deltakere for øvrig er Cecilie, Grete, Fredrik og Turid. De ressursene som inngår i denne delepisoden er begrepene **møtes, jobbe og skole**, dessuten **Astrids lap-top**. Anettes initiativ er **svakt befordrende**, hun stiller et spørsmål, men spesifiserer ikke hvem hun retter det til. **Responsene kommer hyppig** og med **stor grad av overlappinger**, det er **høy grad av involvering**. Her er mange **oppfølginger**, de fleste er **nyanseringer** ("OK, jeg har skrevet onsdag, men skal vi møtes på tirsdag også?"), men noen er befordrende ("Men hva er poenget?"). Interaksjonen bærer preg av at man **konstruerer ytringene i fellesskap** ("Jo, det er jo det som [] Ja det er jo det som er skole her"). Også her er det **Cecilie som dominerer**, både ved å ha ordet mest og ved å ha en avgjørende posisjon i å definere "topic space". Samlet sett vil jeg karakterisere interaksjonen som **konfronterende, nyanserende, problematiserende** og med **høy grad av involvering**. Delepisoden kjennetegnes av at den er **redskapsorientert og læringsorientert**. Jeg sikter da til at den er orientert mot å forstå strukturen i de arbeidsformene de holder på med i seg selv, og da særlig gruppearbeidet som hovedorganisering av studiarbeidet. Den er også **sosialt orientert**, med henvisning til at det som her drøftes eksplisitt, er konvensjoner for møtestrukturen i gruppa.*

Noe senere, den 22. januar, har prosjektet begynt å ta form. På dette tidspunktet har de bestemt seg for å fokusere på helsetilbudet til barn og unge i en bestemt bydel i Oslo. Men hva skal de undersøke mer konkret? Arbeidet med å finne frem til et fokus og en problemstilling har allerede pågått i flere uker, men det er fortsatt ikke definert. Nå leter de sammen etter relevant informasjon, de søker på Internett og de blar i papirer som noen har funnet frem og tatt med til møtet. Episode 6 nedenfor viser en sekvens som begynner med at gruppa står samlet bak en stasjonær PC. Astrid finner en hjemmeside som hun tror kan gi dem noe. Også her ser vi at det foregår flere parallelle samtaler samtidig. Særlig fremtredende er dette i delepisode B.6.1. Et annet trekk som er fremtredende i hele episoden, er hvordan Cecilie og Astrid fører ordet og

fokuserer på faglig substans. Resten av gruppa forholder seg litt vekslende til Astrid og Cecilies dialog. Noen ganger hvisker de om andre ting på sidelinjen, noen ganger lytter de taust og noen få ganger involverer de seg verbalt. Et tredje interessant fenomen ved episode B.6 (som særlig er fremtredende i delepisode B.6.3) er hvordan deltakerne nærmest *formulerer ytringene sammen*. En deltaker begynner på en ytring, men blir avbrutt etter en liten stund. Etter flere slike avbrytelser har ytringen som helhet blitt presentert (av flere) og i de fleste tilfeller blitt skrevet ned av Astrid. Dette må ses i sammenheng med det høye tempoet og den store graden av overlapping. Også i denne episoden er samtlige i gruppa fysisk til stede.

Episode B.6, Prosjektet videreutvikles, GB-O-5

Delepisode B.6.1, Bydelsinformasjon på Internett

Astrid: Her er en side som kan være ... det finnes en side som heter "aktiv i Oslo".

Anette (kommer bort til PC-en): En ...

Astrid: En hjemmeside som heter aktiv i Oslo, der det står all slags aktiviteter sortert på bydeler på en veldig artig måte (...), der finner du tilbud i bydelen ...

Cecilie: Altså bydelen ... Men du, skal vi bare ta og si det at ...

Fredrik (sitter ved bordet og blar i papirer. Har funnet noe og sier): ... den kommunale musikkskolen i Oslo, ved Tøyenbekken.

Flere: Men det er en annen del av Oslo ...

Anette: Det er sikkert sånn som alle har ...

Cecilie: Så det er et tilbud for barn på en eller annen måte ...

Fredrik: Ja ...

Cecilie: Kanskje ... men jeg synes ... gjorde du om den setningen Astrid? (...)(Astrid har nå kommet tilbake til bordet og leser fra den bærbare PC-en): "Vi velger å ikke ta med frivillige organisasjoner her"... skal jeg skrive grunnet ordbegrensning?

Cecilie: Nei, det ... behøver vi å begrunne det da?

¹⁷⁰Grete (vifter oppgitt med armene og er helt rød i ansiktet): Kan vi ta opp døra litt?

Cecilie: Hmmm?

Grete: Kan vi ta opp døra litt?

Cecilie: Ja da, bare ha opp døra hvis du trenger det Grete.

Fredrik: Men vinduet står jo oppe.

(Grete reiser seg, åpner døren ut til gangen og setter seg igjen.)

Anette: Men kan vi skrive ... bare ... at det finnes frivillige organisasjoner? Vi har jo ikke skrevet så mye om det andre ...

Turid: Det finnes også frivillige organisasjoner som er startet og drevet av ildsjeler ...

Anette: Ja ... og det er det ... da har du ikke ... bare sånn at vi vet ...

Fredrik kommer inn med en kanne med varmt vann. Det er pulverkaffe og teposer på bordet. Folk forsyner seg med varmt drikke mens de fortsetter å snakke om hvordan de skal formulere seg.

Det er Astrid som her er initiator, og den ressursen hun bringer inn i aktiviteten, er en hjemmeside på Internett. Deltakerne for øvrig er Anette, Cecilie, Fredrik og Turid. Ressurser som benyttes er en stasjonær PC med den allerede nevnte hjemmesiden, Astrids lap-top, en tidlig versjon av prosjektrapporten og begrepene hjemmeside, bydel og frivillige organisasjoner. Astrids initiativ er av informerende karakter. Interaksjonen er (som i de foregående delepisodene) preget av mange responser, høy grad av involvering, mange overlappinger og flere oppfølginger (befordrende, nyanserende og problematiserende). Også her ser vi tendensen til at formuleringer

¹⁷⁰ De fem replikkene som er gjengitt med innrykk er egentlig en egen delepisode, men jeg har her valgt å ta den med innenfor delepisode B.6.1 for å illustrere hvordan aktiviteten i denne gruppa kjennetegnes nettopp av at det foregår flere parallelle aktiviteter på en gang. For analysens skyld har jeg valgt å ta den med innunder delepisoden, siden det nærmest bare er en parentes før samtalen igjen finner tilbake til det tema den fokuserte på før Grete begynner å tenke på at hun vil åpne vinduer og dører.

konstrueres i fellesskap. Det lille innrykket viser hvordan ulike aktiviteterskjer parallelt, noe som ofte finner sted i denne gruppa. **Cecilie og Astrid** er de som **dominerer** interaksjonen, både ved at de har ordet hyppigst og ved at de har en avgjørende funksjon i å definere "topic space". Samlet sett vil jeg karakterisere interaksjonen her som **konfronterende, nyanserende, problematiserende og med høy grad av involvering**. Delepisoden er **konseptuelt orientert**, selv om dette tematisk sett bærer preg av å være "innledende runder" som senere skal utvikle seg til å bli en mer fokusert utforskning av sentrale begreper i prosjektet. Den er også **redskapsorientert**, og jeg sikter da til at aktiviteten er orientert mot å utføre oppgaven (skrivning av et studiekrav) i henhold til gitte retningslinjer (for eksempel "skal jeg skrive grunnet ordbegrensning?")

Samtalen mellom Astrid og Cecilie fortsetter, de andre deltakerne følger taust og lyttende med. På slutten av delepisoden ser vi hvordan Cecilie – slik hun så ofte gjør – forsøker å få de andre til å delta mer aktivt:

Delepisode B.6.2, Samspill mellom individ og organisasjon

Cecilie: Jeg er fortsatt opptatt av formuleringen ... (sitter og ser på PC-skjermen sammen med Astrid). Nei en linje lenger ned [] "i enkelte organisasjoner påvirker enkeltindivider ... det er *enkeltindivid* du mener ikke sant?

Cecilie: [] Da er det entall. Konstant ... kontinuerlig i nærmiljøet ... kanskje vi skulle gjort noe annet i stedet for å skrive konstant ... kontinuerlig?

Astrid: Det foregår hele tiden, det er det jeg prøver å formidle ...

Cecilie: [] Ja ...

Astrid: [] At det er et samspill hele veien ...

Cecilie: [] Kan du ikke skrive det da, at det er et samspill mellom de frivillige og de kommunale organisasjonene da? Hvis det er det du mener.

Astrid: [] Ja, det kan jeg sikkert.

Cecilie: Hva har dere andre da? Hva mener dere?

Anette: Jeg prøver bare å ...

Det snakkes videre i halve setninger oppå hverandre om samme tema. Samtalen sprekker igjen opp i flere parallelle dialoger. Grete, Turid og Marianne snakker lavmælt om videre møteplaner, som om de er redde for å forstyrre de to som sitter og jobber med formuleringen. Grete klager på nytt over at hun er varm.

Cecilie opptrer som initiator ved å trekke frem en setning fra gruppas felles tekstutkast, og deltakere er **Astrid og Anette**. Ressurser som inngår her er **Astrids Lap-top** med utkastet til **prosjektrapporten** fremme på skjermen. Begreper som benyttes her er **enkeltindivid, kontinuerlig, samspill og organisasjonene**. Initiativet er **informerende** (Astrid leser fra skjermen). Interaksjonen har de samme kjennetegn som over: **høyt nivå av involvering, den er konfronterende, problematiserende og preget av at formuleringer skapes i fellesskap. Cecilie dominerer interaksjonen. Delepisoden kjennetegnes av at den er profesjonelt orientert og konseptuelt orientert på samme måte som B.6.1.**

Etter omtrent fem minutter samles gruppa igjen om en felles samtale. Riktignok er det også her bare Cecilie og Astrid som fører ordet, men alle har delt oppmerksomhet om de samme ytringene.

Delepisode B.6.3, Det ideelle versus det beskrivende

Astrid: Det er et gjensidig forhold mellom ulike aktører i lokalsamfunnet ... at alle påvirker hverandre. Og det som er viktig hvis du skal ha et sosiologisk perspektiv, at de ser at det er en utveksling av ting, fordi at alle er med og påvirker hverandre ... både ovenfra og ned, men også nedenfra og opp og ut ...

(Anette sukker tungt.)

Cecilie: Så dette er fra Pål Reppestad sin bok ... det *ideelle* er sånn ...

Astrid: [] Ja både det ideelle og det håpløse ja ... de påvirker hverandre enten vi vil det eller ikke ... både i positiv og negativ retning, det bare er sånn ...

Cecilie: Ja...og det fungerer sånn her i bydelen? Det vet du?...

Astrid: [] Jammen det gjør det overalt. Jeg tenker på ... helsestasjonen har jo forandret opplegget sitt den siste perioden, og det er jo både på bakgrunn av hva foreldrene sier de trenger ...

Cecilie: Mmmm.

Astrid: [] Og på grunn av de økonomiske forhold som blir bevilga ... og lover og regler fra storting og regjering ...

Cecilie: [] Mmmm.

Astrid: [] Sånn at det ... hele tiden utvikler det seg, og hvis vi ikke er i stand til å se den biten der, så ... er det vanskelig ... Det er jo den vinklingen ...

(Grete krasler med kjekspapir.)

Anette: Men det er vel sånn at man *ønsker* at det skal være, det er vel ikke alltid at man utfyller hverandre?

Astrid: Nei, det er ikke alltid at man fyller opp lovene ...

Cecilie og Anette: ... nei ...

Astrid: og reglene, men av og til så blir det noen tomrom her og der ...

Anette: Men det er det som er *ønskelig*?

Astrid: Men de store tomrommene som blir også der ... som det skulle ha vært noe

Cecilie og Anette: ... Mmmm ...

Astrid: Blir fordi det er ting som skjer ... ikke sant? Enhver påvirkning som skjer har en påvirkning på det som skjer ... Det trenger ikke være positivt hver gang, men det skjer forandringer.

Cecilie: Jeg tenker på at ...når jeg sier *det ideelle*, da betyr det det som er slik vi ønsker at det skal være?

Anette: Ja ...

Cecilie: Ja, det skriver han Reppestad, men så tenker jeg, er det sånn at i bydelen?

Anette (i munnen på Astrid): Vi skulle jo gjerne hatt frivillige på sykehjemmet som kom og besøkte men det skjer jo ikke for det er jo ikke nok, og det er jo ikke ... midler til det ...

Astrid: (begynner ved \square) ... men jeg snakker jo ikke bare om det ideelle, jeg snakker om at det er sånn på godt og vondt

Cecilie: Mmmm

Astrid: Altså det er

Cecilie: Jeg tenker at samspill er en positiv ting, at ordet klinger positivt i mine ører.

Astrid: Ja kanskje vi skulle velge et synonym som var negativt.

Anette: Nei ...

Cecilie: Nei ... men jeg tenker at dette er en ideell fremstilling jeg ...

Astrid: Nei ... det er ment objektivt.

(Cecilie avslutter diskusjonen med å si at de kanskje ikke skal bruke mer tid på det, og at de lar det stå slik det er. Senere i samme møte dukker temaet opp igjen, og det ser ut som om det blir klarere og klarere for Astrid hvilken mening hun selv knytter til begrepet "sosiologisk perspektiv", etter hvert som hun forklarer for de andre og svarer på de spørsmålene hun får.)

Astrid: Sånn at det sosiologiske perspektivet ... er å kunne se de strukturene ... kunne se at det er likhetstrekk ... kunne se hvordan det er bygget opp. Det er hele poenget med sosiologisk perspektiv. Det er derfor jeg skriver det på den tungvinte litt rare måten, for du må sette deg inn i ting, sånn at du kan se ting utenfra.

Anette: Det er jo vanskelig da ... å skrive enkelt og ...

Flere: Ja!

Anette: For den boka og ... den synes jeg var ... hvert fall vanskelig for meg ... så jeg skjønner, ... jeg synes du har vært flink Astrid.

Denne lange delepisoden er fortsettelsen av de innledende rundene som de to delepisodene ovenfor utgjør. Astrid initierer ved enda en gang å forsøke å sette ord på hva det innebærer å se tingene i et sosiologisk perspektiv. Deltakere for øvrig her er Cecilie og Anette. De ressursene som benyttes er Astrids lap-top, tekstutkastet og begrepene sosiologisk perspektiv, lokalsamfunnet, påvirkning, helsestasjon, frivillige, sykehjem og samspill. Astrids initiativ er informerende, hun nærmest tenker høyt om det hun ser på skjermen foran seg. Det er interessant å merke seg hvordan denne dialogen stort sett foregår mellom Astrid og Cecilie, med Anette som involverer seg midtveis. Det er Astrid og Cecilie som dominerer interaksjonen, de øvrige deltakerne er fysisk til stede og følger (i hvert fall tilsynelatende) med på det som sies, men de involverer seg ikke i dialiogen. Utvekslingene har preg av at de leter etter forståelse og formuleringer i fellesskap, og Astrids forståelse av sosiologisk perspektiv blir gradvis klarere i løpet av samtalen. Her er mange oppfølginger, og de er hovedsakelig av nyanserende og problematiserende karakter. Noen antydninger til konfrontasjon er her også ("men det er vel ikke alltid sånn at man fyller opp lovene?"). Samlet sett vil jeg karakterisere interaksjonen som problematiserende og nyanserende og til en viss grad konfronterende. Involveringen er høy for de tre som deltar, derfor vil jeg si at interaksjonen har høy grad av involvering. Praksis kjennetegnes først og fremst her av at den er konseptuelt orientert, det er hva som ligger i et "sosiologisk perspektiv" man her utforsker i fellesskap.

8.2.4 Februar

Møtene i vårsemesteret brukes til å diskutere, planlegge, videreutvikle og justere selve prosjektet i tillegg til å skrive projektrapporten. I denne gruppa jobber man i fellesskap om utviklingen av felles tekster hele tiden, selv om det ofte bare er deler av fellesskapet som deltar. Ved hjelp av Astrids lap-top nedfeller de det de til enhver tid er enige om som en reifisert kollektiv hukommelse. Neste episode viser hvordan deltakerne i denne gruppa har utviklet en samtaleform der de nærmest ”tenker” sammen (slik også forrige episode viser tendenser til). Den som i særlig grad trekker deltakerne med seg i denne kollektive meningsutforskningen, er Cecilie. Hun er som vanlig godt forberedt og bringer inn nye nyanser, presiseringer og problematiseringer av det temaet de drøfter. Resultatet blir en poengtert og konseptuelt orientert utforskning av de aktuelle begrepene. Episoden må leses i lys av at gruppa nå har avgrenset prosjektoppgaven sin til ”mobbing” blant jenter i sjette klasse. De ønsker å kartlegge problemet og foreslå tiltak som et eksempel på helsefremmende arbeid. Cecilie har formulert et forslag til en problemstilling, og dette legger hun frem for de andre. I siste delepisode er det særlig interessant å legge merke til hvordan Cecilie driver samtalen fremover og holder fokus på det faglige hele veien. Forsiktig introduserer hun en definisjon som de andre blir med på. Deretter nyanserer hun den ved å legge til små presiseringer og får opp nye diskusjoner for hvert nytt element hun bringer inn. Anette har gitt beskjed om at hun er syk, de øvrige deltakerne er til stede.

Episode B.7, Utforskning av begrepet ”mobbing”, gruppe 2, februar, GB-O-6

Delepisode B.7.1, Problemstillingen igjen

Cecilie: Jeg har forsøksvis en problemstilling ...

Astrid: Så deilig da!

Cecilie: Hvis jeg får lov?

Astrid: Ja, gjerne!

Cecilie: Hvilke holdninger viser jenters kroppsspråk i forbindelse med mobbing, undertekst: en studie blant jenter i sjette klasse.

Astrid: Det syntes jeg hørtet nydelig ut.

Cecilie: Ja for der kommer, ... der kaster jeg altså frem at holdning også fører det til en atferd ikke sant? Og så er da poenget at - hva er det vi vil gjøre? Hva er det vi jobber med i dette prosjektet?

Astrid: Ja det er jo atferd.

Cecilie: Det må jo være å ha en atferdsendring, en holdningsendring eller en endring på en eller annen måte. Det er psykologi på en måte.

Astrid: Ja

Cecilie: Men samtidig så er det etikk. Og kommunikasjonsbruken er virkemidlene, det er kroppsspråk.

Astrid: Ja men det er mer også. Det er selvinnsikt og empati.

Cecilie: Ja ja.

Astrid: Fordi at ofte så trur jeg at, noen ganger så mobber du uten å være klar over at det er det du gjør.

Cecilie: En bevisstgjøring kan du si da.

Fredrik: Ja.

Cecilie: En bevisstgjøring på sin egen holdning.

Fredrik: Man vet faktisk ikke at man gjør det, hva er det du egentlig holder på med liksom.

Grete: Hvis de er unge og uerfarne at de ser ikke rekkevidden av hva de gjør ...

(Flere sier ja og kommenterer i munnen på Grete.)

Grete: Og det handler litt om empati, men det handler også om hvor gamle de er.

Astrid: Noen vet hva de gjør.

Fredrik: Men noen går effektivt inn for å lage et dårlig klima, men selvfølgelig så er det ikke alle.

Grete: Nei ikke alle.

Fredrik: Nei det er greit nok, selvfølgelig.

Cecilie initierer denne delepisoden ved å lese opp den problemstillingen som hun har skrevet hjemme. Deltakere for øvrig er Astrid som er aktivt med hele veien, og mot slutten av delepisoden melder dessuten Grete og Fredrik seg på. De ressursene som inngår i denne delepisoden er Cecilies problemstilling og begrepene problemstilling, mobbing, kroppsspråk, holdning, atferd og empati, dessuten Astrids lap-top. Cecilies initiativ er informerende, hun foreslår en problemstilling. Responsene kommer hyppig, mange deltar, det er mange overlappinger og stor grad av involvering. Cecilie dominerer både med hvor ofte hun har ordet og hvordan hennes innspill styrer utviklingen av "topic space". Her er som vanlig mange oppfølginger, og disse er for det meste av nyanserende og problematiserende karakter. Også her preges interaksjonen av at deltakerne konstruerer ytringene i fellesskap. Samlet sett vil jeg bruke termene problematiserende og nyanserende om interaksjonen, og den har stor grad av involvering. Delepisoden er konseptuelt orientert, her er det en felles søking etter forståelse av de nevnte begrepene samtalen orienterer seg mot. Den har også til dels preg av å være undervisningsorientert ved at Cecilie informerer og veileder de andre deltakerne med utgangspunkt i det hun har forberedt.

Litt lenger ut i møtet trekker Cecilie frem begrepet "mobbing" igjen:

Delepisode B.7.2, Definisjon av mobbing

Cecilie: Når vi snakker om mobbing, har vi da definert det klart? Har vi klart definert hva vi mener med mobbing?

...

Astrid: Det må vi definere klart.

Cecilie: Legger vi i mobbing at det er: Så teit du er som går med lyseblå da, man skal jo gå med mørkeblå (peker på Gretes lyseblå bluse). Er det mobbing hvis jeg sier det til deg?

Astrid: Jeg tror ikke det er mobbing. De er en kommentar, men hvis du driver på jevnt over ...

Cecilie: Gjentatte ganger ...

Astrid: Sånn at du sliter ut folk, så kan det bli det.

Cecilie: Ja.

Astrid: Men det er det samme som svenskevitser synes jeg. Alle som er gift med svensker blir som regel dritt lei fordi at det er stadig de derre svenskevitsene. Og hver som kommer med det mener ikke noe med det, men etter hvert så blir det en hets og en mobbing ut av det. Da er det ubevisst mobbing.

Grete: Jeg tror også det er veldig ... (blir avbrutt av en som kommer bort til bordet for å spørre etter en medstudent)

Grete: Det er veldig individuelt også hva elever oppfatter som mobbing.

Flere: Ja.

Astrid: Altså, hvor utenfor man er, ... jeg tror det er store forskjeller der.

Cecilie: Ja, det er det. Men hvis vi går løs på et problem som er mobbing, så er det vi som har definert hva mobbing er og da er det ut ifra den definisjonen er det vi må ta tak.

Grete: Men du spurte meg nettopp om jeg synes det var mobbing ...

Cecilie: Ja synes du det?

Grete: Jeg synes ikke det, men det er helt individuelt. Andre kan ta seg veldig nær av det.

Cecilie: Ja, for eksempel ...

Astrid: Det kan hende at vi faktisk bør sette opp flere definisjoner på mobbing og drøfte de mot hverandre, og så velger vi en av dem

Cecilie: For da viser vi evnen til å vurdere ting selv og se ting fra flere synsvinkler, og det synes jeg er viktig i en sånn oppgave å kunne gjøre faktisk. Vi trenger ikke bruke så mange orda på det, for det har vi jo ikke. Men jeg tror det kan være litt viktig.

Cecilie: Skal jeg lese en liten forklaring som vi fikk fra den ene skolen vi var på?

Astrid: Ja!

Cecilie: Her står det (leser fra en brosjyre) "Mobbing: Begrepforklaring: mobbing oppstår når en eller flere personer systematisk over tid føler seg utsatt for negative handlinger. En eller flere personer i en situasjon der den som rammes føler at det er vanskelig å forsvare seg mot disse handlingene."

Grete: Det er en begrepsforklaring, men det er også veldig individuelt. Ikke sant?

Cecilie: Ja, men skal ikke vi gå ut ifra at den mobbingen vi er ute etter å definere her nå er noe som oppleves som mobbing av den andre?

(Mange stemmer i munnen på hverandre om hva mobbing er.)

Fredrik: Hvis det gjentar seg over mange ganger så er det jo mobbing.
 Astrid: Men jeg har litt problemer i forhold til begrepet situasjon.
 Cecilie: Her er tre punkt til, underpunkter her. Skal jeg ta de?
 Flere: Ja.
 Cecilie: Mobbing kjennetegnes altså av tre hovedkriterier (leser fra brosjyren igjen). ”1. Negativt eller ondsinnet atferd. 2. Som gjentas og foregår over en viss tid. 3. I et forhold som er preget av ubalanse i styrkeforholdet mellom partene.” Og da kommer rasisme også innunder det. Og han Roland som har uttalt seg om dette ... har sett på senter for atferdsforskning ... Roland ... Så vidt jeg kan huske.
 Astrid: Men det eneste jeg stusser på er den derre mobbebiten. Det er begrepet *situasjon*. Må det nødvendigvis være en situasjon?
 Cecilie: Her står det da at det utdypes videre (leser): ”psykisk sosialt orientert verbal eller fysisk mobbing.” Det er definert her.
 Astrid: Og da skal vi avgrense litt.
 Cecilie: Ja ikke sant, det er det de definerer som mobbing på den skolen. Dette er det de går ut fra, kriteriene for mobbing.
 Astrid: Da kan vi faktisk avgrense litt der da. Da kan vi ta vekk det verbale.
 Turid: [] og fysiske.
 Astrid: [] Ja, fysiske også, og bare se på psykiske.
 Cecilie: Definisjonen av nonverbal kommunikasjon: det er (leser): ”blikk, minespill, sending av signaler, grimaser, taushet, miming, plassering i forhold til andre.”

Cecilie er initiator også her, ved å etterlyse en mer presis definisjon av termen mobbing. Deltakere for øvrig er Astrid, Fredrik og Grete. Igjen ser vi den karakteristiske samtalestilen som det særlig er Cecilie og Astrid som står for; ytringene ”skapes kolektivt”, den ene parten begynner på en setning, den andre overtar, og så slutfører den første igjen. De ressursene som inngår her er en lyseblå bluse og brosjyren om mobbing. Dessuten Astrids lap-top og begrepene mobbing, individuelt, definisjon og synsvinkel. Cecilies initiativ er befordrende ved at hun stiller spørsmål ved gruppas bruk av et begrep. På samme måte som i forrige delepisode kommer responsene hyppig, mange deltar, det er mange overlappinger og stor grad av involvering. Cecilie dominerer både med hvor ofte hun har ordet og hvordan hennes innspill styrer utviklingen av ”topic space”. Her er som vanlig mange oppfølginger, og disse er for det meste av nyanserende og problematiserende karakter. Også her preges interaksjonen av at deltakerne konstruerer ytringene i fellesskap. Samlet sett vil jeg bruke termene problematiserende og nyanserende om interaksjonen, og den har stor grad av involvering. I tillegg er her innslag av konfrontasjon og befordring. På samme måte som i foregående delepisode vil jeg hevde at delepisoden er konseptuelt orientert og til en viss grad undervisningsorientert. Den er i noen grad også læringsorientert og redskapsorientert (”for da viser vi evnen til å vurdere ting selv og se ting fra flere synsvinkler”).

Neste episode er hentet fra det samme møtet. Den starter slik mange sekvenser gjør i denne gruppa. Cecilie kommer med et rent initiativ: I dette tilfellet stiller hun Fredrik et spørsmål for å forsøke å få ham til å engasjere seg i samtalen. Episoden illustrerer også et annet kjennetegn ved gruppas konvensjoner, nemlig *den konfronterende stilen*. I denne gruppa *videreføres potensiell uenighet i stor grad*. Det å være ærlig, direkte og si klart ifra om det man mener, blir et ideal for gruppa som helhet, slik jeg oppfatter det i min observatørrolle. Det er ikke alle som følger opp dette i like stor grad, men likevel blir hele gruppa ofte dratt inn i slike meningsutvekslinger. Delepisode B.8.1 eksemplifiserer hvordan Cecilie nærmest forlanger at de andre i gruppa tar aktivt stilling til den problemstillingen som er lagt frem. I den første delepisoden ser vi dessuten hvordan enkelte gruppedlemmer gir uttrykk for irritasjon over at Cecilie presser frem en diskusjon som de øvrige åpenbart mener er helt unødvendig. Delepisode B.8.2 understreker den konfronterende stilen ytterligere. Cecilie initierer en samtale om grunnleggende livssyn. Episode 8 er fra det samme møtet som episode 7, og som allerede nevnt er alle utenom Anette til stede.

Fredrik er en av dem som har forholdt seg ganske taus under store deler av møtet. Nå ber Cecilie ham direkte om å ”mene noe”:

Episode 8, Prosjektrapporten begynner å ta form, GB-O-6

Delepisode B.8.1, problemstillingen igjen

Cecilie: Hva synes du Fredrik? Kan ikke vi hive ut hva vi mener? Et eller annet.

Fredrik: Altså ... I forhold til hvilke holdninger vi har og sånt noe? ... Tenker du på det?

Cecilie: Nei jeg tenker på hele den problemstillingen. Hva du synes, om du har et annet forslag eller...

Fredrik: Nei jeg synes den er kjempe fin ... jeg har ikke noe å.... Nei, så jeg synes den er kjempefin! Helt helt ...

Cecilie: Hva legger du i det [fint]?

Fredrik: Nei altså, hvilke holdninger legger jenter i kroppsspråket og mobbing. Hva jeg legger i det? ...

Cecilie: [] Hva er spørsmålet da på en måte?

Fredrik: [] Nei altså, hvilke holdninger har jentene i den nonverbale kommunikasjonen seg imellom med å gjøre ... hva den kan ... hva du kan gjøre med den i både positiv og negativ forstand. Eller nå ser vi da på den negative retningen da. ...

Astrid: Men hvordan kartlegger du det?

Cecilie: Kan ikke vi ta en runde på det alle sammen, hva er det vi mener med dette? Hva er det vi legger i dette, hva forstår vi med det?

Grete: På samme måte ...

Turid: [] Er vi ikke ganske enige om det da?

Grete: [] Ja, det sier seg jo litt selv synes jeg. Vi trenger ikke ha en sånn intervjurunde på det, jeg synes det sier seg selv jeg. Gjør det ikke det da?

Turid: Jo helt klart. Hvis alle forstår hva som menes med det ... og det tror jeg alle gjør.

Astrid: Men det jeg tenker ... (har scrollet seg litt opp og ned i prosjektrapporten som er fremme på skjermen på laptopen hennes, men flytter nå blikket til de andre personene) ... det er jo typisk meg, jeg er jo midt i prosjektet (ler),(...), klarer ikke vente vet du.

Fredrik: Hvor er du nå?

astrid: Midt i prosjektet ... der jeg ikke bør være.

Fredrik: [] Nå må du være her Astrid! Vær her! Da detter jeg ut hvis du begynner med noe sånn Langtvekkistan.

Astrid: Ja.

Cecilie: Er det relevant å diskutere hva vi mener med problemstillinga eller blir det for langtrekkelig?

Turid: [] Men det står veldig klart der liksom. Vi avklarer disse begrepene som du sa, så skal vi gå og finne litteraturen etterpå.

*Cecilie initierer delepisoden ved stille et direkte spørsmål til Fredrik. Deltakere for øvrig er Fredrik, Astrid, Grete og Turid. Ressurser som anvendes her er igjen **problemstillingen til Cecilie og Astrids lap-top**. Det gjør også begrepene **holdninger, nonverbal kommunikasjon og intervjurunde**. Initiativet til Cecilie er **sterkt befordrende**, hun konfronterer Fredrik direkte, og uttrykker innforstått at hun synes han har deltatt for lite i diskusjonene. Utvekslingene mellom Cecilie og Fredrik fortsetter som befordrende initiativ fra Cecilie og svar fra Fredrik. Etter hvert involverer flere seg, og vi ser de samme tendensene som i tidligere delepisoder; **deltakerne fullfører hverandres setninger**, her er **mange oppfølginger**, og disse er **problematiserende, nyanserende** og også **konfronterende og befordrende**. Her er også **stor grad av involvering**. Delepisoden er **sosialt orientert** ved at den orienterer seg mot samarbeidet i gruppa. Den er dessuten **undervisningsorientert** ved at Cecilie forsøker å instruere og veilede de andre i gruppa i forhold til å ta stilling til den definisjonen de opererer med. Til en viss grad er den dessuten **læringsorientert og redskapsorientert** ved at de strever med å finne en form på selve gruppesamarbeidet og i dette tilfellet knyttet til arbeidet med en problemstilling for prosjektarbeidet. Til en viss grad kan den også karakteriseres som **konseptuelt orientert** fordi samtalen til dels handler om å utforske ”nonverbal kommunikasjon”.*

Neste delepisode utspiller seg litt senere i møtet. Cecilie problematiserer et utsagn de har skrevet i fellesteksten, nemlig at gruppa bygger på et *humanetisk menneskesyn*. Cecilie kan godt stille seg bak dette utsagnet, sier hun, men ønsker likevel å ta opp en prinsipiell drøfting om dette med livssyn, siden hun personlig står for et kristent livssyn. I forkant av delepisode B.7.2 har Astrid nettopp lest en definisjon på et humanetisk menneskesyn, etterfulgt av nikkende hoder og Mmm-ing fra de fleste i gruppa.

Delepisode B.8.2, Humanetisk versus kristent livssyn

Astrid: Det er ... jeg synes absolutt at vi skal gå ut ifra det ...

Turid: Jeg synes vi skal bruke dette.
 Flere: Ja.
 Cecilie: Du kan si ... jeg står ikke helt for dette da. Jeg har et kristent menneskesyn. Jeg står for at Gud ...
 Turid: Å ja ... Nei det gjør ikke jeg!
 Cecilie: Nei ikke sant, så derfor har ikke vi samme menneskesyn innenfor gruppa.
 Turid: Men siden det bare er *en* i gruppa med et kristent menneskesyn så ...
 Cecilie: Et *humanitært* menneskesyn har mennesket i fokus, og et *kristent* menneskesyn har Gud i fokus.
 Turid: Ja det vet jeg. Det er jeg fullt klar over.
 Cecilie: Men siden jeg er en som definerer et kristentmenneske syn som et humanitært menneske syn ... det er også gjort i de fagbøkene som vi har ... så er det helt greit...
 Astrid: Men det er en grei plattform. For gruppa ...
 Grete: Det er likeverd da ...
 Cecilie: Det går også an å skrive at det er forskjellig menneskesyn i gruppa, men at alle står for sykepleie-etiske retningslinjer. Men jeg synes ikke det er nødvendig, jeg trenger ikke drøfte mitt syn ... fordi flertallet i gruppa synes noe annet.
 Fredrik: Jo det kan vi ...
 Turid: Jada ... men ...
 Fredrik: Det er jo bare å skrive...
 Cecilie: Det er jo bare en bagatell, det er en halv side. En halv side...
 Fredrik: Ja.
 Cecilie: Bagatell for dere, men det er noe med at jeg skal få stå for det jeg står for også.
 Fredrik: Selvfølgelig.
 Cecilie (vendt mot Turid): Nei, fordi du har ikke noe lyst til å stå for et kristent menneskesyn har du det?
 Turid: NEI!
 Cecilie: Men jeg mener ... at hvis du ikke står for det ...
 Turid (holder armene ut og nikker med overdrevne bevegelser): Nei det er greit, det er greit, det er greit ... Unnskyld!
 Astrid: Nei da, det ...
 Cecilie: Var det ubehagelig at jeg poengterte det?
 Turid: Nei, nei ...vi skjønner poenget, vi har full respekt for det.

*Astrid initierer delepisoden ved å lese opp en definisjon på et humanetisk menneskesyn som hun foreslår at de skal benytte som etisk forankring for gruppas felles prosjektarbeid. Deltakere her er **Turid, Cecilie, Grete og Fredrik**. Ressurser som benyttes i denne delepisoden er **definisjonen av et humanetisk menneskesyn og begrepene humanitært menneskesyn versus kristent menneskesyn, sykepleieetiske retningslinjer, respekt**, dessuten **Astrids lap-top**. Analysen av denne delepisoden for øvrig har svært mange fellestrekk med foregående delepisode. Initiativet til Astrid er **informerende**. Cecilie kommer imidlertid rakst med en **oppfølging som er sterkt befordrende og konfronterende**. Cecilie **dominerer** interaksjonen ved å komme med **flere befordrende oppfølginger**. Interaksjonen er **sterkt konfronterende og problematiserende med høy grad av involvering**. Også her ser vi at utvekslingene bærer preg av at deltakeren "hiver seg på" og **formulerer ytringer i fellesskap**. Delepisoden er delvis **sosialt orientert** fordi de forhandler om relasjoner og konvensjoner for eget samarbeid. Cecilie sender ut til dels motstridende signaler om hva hun ønsker av de andre, og flere av de andre på gruppa prøver å imøtekomme henne så godt de kan. Den er dessuten **undervisningsorientert** ved at Cecilie forsøker å instruere og veilede de andre i gruppa i spørsmålet om kristent versus humanetisk menneskesyn. Til en viss grad er den dessuten **læringsorientert og redskapsorientert** ved at de strever med å finne en form på selve gruppasamarbeidet og her mer spesifikt kravene om å forankre prosjektet etisk. Jeg vil også karakterisere denne delepisoden som **konseptuelt orientert**, siden de her utforsker termen humanetisk livssyn.*

8.2.5 Mars

Den 16. mars har gruppa møte med veileder, og nå er det Mona som har overtatt. Mona er godt orientert om hva som står i undervisningsplanen, og gir gjerne råd om hvordan den skal fortolkes hvis noen spør. Rådene hennes er klare og entydige, noe studentene gir sterkt uttrykk for at de verdsetter høyt, både i møtet med henne og til meg "off the record". Møtet i dag skal i hovedsak dreie seg om å gi hverandre respons. Denne gangen er det ikke respons på et konkret studiekrav

det dreier seg om, men respons til hverandre om hvordan de fungerer i gruppa og den innsatsen de gjør der. De responsene som utveksles her skal også legges inn i en av mappene.¹⁷¹ Stemningen er opprømt ved oppstarten av møtet, og i dag er alle til stede i tillegg til veileder Mona:

Episode B.9, Medstudentvurdering, BG-O-7

Mona: Har dere vist hverandre læringsmålene deres?

Flere: Ja, ja, men ...

Cecilie: Men hvordan skal vi gå fram med dette da?

Mona: Dere kan vel starte med dere selv. Si noe om hva man har fått til i gruppa eller noe sånt ... Og så kan den som har skrevet medstudentrespons supplere ...

(Mens hun snakker mumles det "ja" og "Mm", og det nikkes hyppig.)

Turid: Åååå, dette er så pyton ...

Flere: Ja, hmhm.

Grete: Så, du gruer deg?

Turid: Ja!

Grete: Vet du, jeg synes det var mye lettere å skrive om meg selv enn om andre.

Flere: Ja? Å, ja!

Turid: Ja, det synes jeg også!

Grete: Jeg har skrevet dobbelt så mange ord om meg selv i forhold til hva jeg har skrevet om deg (henvendt mot Turid).

Turid: Jeg kan begynne jeg, så blir jeg ferdig med det.

Flere: Ok, ja.

Mona: Det er fint, bare begynn du ...

Turid: Jeg synes jeg er positiv, og jeg er ikke redd for å ta på meg oppgaver. Også tror jeg at jeg er pliktoppfyllende ...

Flere: Mmm (smiler og nikker oppmuntrende).

Turid: Jeg kan bli flinkere til å oppsøke litteratur. Og så må jeg jobbe med at jeg av og til melder meg litt ut av gruppediskusjonen ...

Anette: Ja, det er jeg helt enig i ... i det som jeg har skrevet til deg ... så har jeg skrevet at jeg synes du er aktiv, og så kan man stole på deg. Du gjør det du skal. Og så har du en varm humor.

Flere mumler: Mmm.

Anette: Du er en god person å samarbeide med. Det du har utført, det har du gjort bra. Du forbereder deg bra ... jeg har skrevet masse positivt om deg jeg

(Latter)

Anette: Men, så skal jeg trekke frem noe som ikke er så positivt da ... Noen ganger så melder du deg litt ut ... vi andre på gruppa ... i hvert fall noen av oss ... Prater litt mye ...

(Latter)

Anette: Og da trekker du deg litt tilbake.

Turid: Ja ... det er jo bare å melde seg på.

*Episode B.10 initieres av veileder Mona godt hjulpet av Cecilie som følger opp med å spørre konkret hvordan de skal gå frem, ved at hun bringer inn spørsmålet om de har vist hverandre læringsmålene. Iveren er til å ta og føle på i dag, men engasjementet er langt mer positivt ladet enn i episode 8. Deltakere er i tillegg til veileder Mona, Cecilie, Turid og Anette. De ressursene som benyttes her er den **responsen** som hver enkelt har forberedt til sine medstudenter. Dette har de med seg som skrevne notater på ark. Her er dessuten bruk av begrepene **læringsmål og medstudentrespons**. Astrids **lap-top** inngår også. Interaksjonen er her preget av noe mer ro enn det som er vanlig i denne gruppa. Mona tar et **svakt befordrende initiativ** ved å stille et spørsmål til gruppa. Responsene som følger er korte og engasjerte, og som vanlig er det **stor grad av involvering**. Denne gangen er det ingen som dominerer, men deltakelsen fordeler seg ganske jevnt, og igjen ser vi tendenser til at **formuleringer konstrueres i fellesskap**. Her er **flere oppfølginger**, og de er for det meste **nyanserende**. Samlet sett vil jeg si at interaksjonen her har preg av **stor grad av involvering, nyansering og til en viss grad harmonisering** som kommer til uttrykk ved at man tilstreber **enighet** ("Ja, det er jeg helt enig i"). Delepisoden er **sosialt orientert**, det som ytres er metakommentarer til samarbeidet i seg selv, relasjoner og den enkelts innsats i gruppa. I tillegg er delepisoden **læringsorientert** og*

¹⁷¹ Se 3.8, "Ulike mapper".

*redskapsorientert, her anvendes et pedagogisk redskap, og de utforsker anvendelsen av dette sammen. Den er også til dels **undervisningsorientert** fordi veileder Mona instruerer studentene om hvordan de skal gå frem i responsarbeidet (på oppfordring fra studentene).*

I neste hovedavsnitt oppsummerer jeg de tendensene som peker seg ut som interessante i delepisodene samlet sett.

8.3 Mønstre i aktiviteter og endringer av disse

Tabell 6 Oversikt over samtlige episoder og delepisoder i gruppe B

<u>Episode/ tema</u>	<u>Del- episode/ Tema</u>	<u>Initi- ator</u>	<u>Del- takere</u>	<u>Ressurser</u> ¹⁷²	<u>Interaksjon</u> ¹⁷³	<u>Praksis</u>
B.1 Ulike sykdomsbilder hos eldre pasienter		Torild Cecilie	Grete Turid Anette Fredrik Astrid	<u>Dokumenter:</u> Manus (e.t. ¹⁷⁴) <u>Begreper:</u> Kols, sykepleie, hjertesvikt, ernæring, benskjørhet, diabetes, blodsukker, livsstil <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top		Profesjonelt orientert Konseptuelt orientert <i>Til en viss grad også: Redskapsorientert Læringsorientert</i>
B.2 Gruppe- samarbeid og koordinering av dette		Anette	Grete Turid Cecile Fredrik Astrid	<u>Begreper:</u> Organisere, styre, ansvar, koordinator		Sosialt orientert
B.3 Studentene deltar i morgenstellet på sykehjemmet	B.3.1 Cecilie dusjer en pasient som ikke vil dusje	Cecilie	Pasient	<u>Begreper:</u> Dusje, arbeid, familie <u>Fysiske objekter:</u> Ulike klesplagg, frakk, forkle, såpe, håndkle, fotografier m.m.		Profesjonelt orientert
	B.3.2 Sykepleier- oppgaver vs hjelpe- pleier- oppgaver	Cecilie	Pasient To av de fast ansatte Vei- leder Torild	<u>Begreper:</u> Hårrulling, hjelpepleier vs. sykepleier, stigmatisere, sengesjikt, legevisitt <u>Fysiske objekter:</u> Rullestol, kam, hårruller, hårspray	- Høy grad av involvering - Konfrontasjon - Problematisering	Profesjonelt orientert
	B.3.3 Dusjing gjennom- føres av uerfarne sykepleier- studenter	Grete og en med- student	Pasient	<u>Dokumenter:</u> Undervisnings- planen <u>Begreper:</u> Heis, bekken, tannlegebesøk <u>Fysiske objekter:</u> Pasientheis, bekken, plastforklær, plasthansker, ulike klesplagg, håndkle m.m.		Profesjonelt orientert Redskapsorientert Læringsorientert

¹⁷² Egne notater og skrivesaker blir brakt med til alle møter, og inngår derfor som ressurser i delpisodene bortsett fra de som finner sted i praksisinstitusjonene. De er derfor ikke skrevet opp.

¹⁷³ Når det ikke er oppgitt at noen dominerer interaksjonen, preges den av jevnbyrdighet. I (del-)episode B.1, B.2, B.3.1, B.3.2, B.3.3 og B.4 er det ikke foretatt noen detaljert analyse av interaksjonen, fordi materialet er av en slik karakter at det ikke lar seg gjøre.

¹⁷⁴ e.t. betyr her egen tekst, altså en tekst som gruppa eller enkeltpersoner innenfor gruppa holder på med å utarbeide.

<u>Episode/ Tema</u>	<u>Del- episode/ Tema</u>	<u>Initi- ator</u>	<u>Delta- kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
B.4 Respons fra Astrid til Cecilie på studiekraft		Astrid	Cecilie	<u>Dokumenter:</u> Studiekraft (e.t.) Skriftlig respons (e.t.) <u>Begreper:</u> Urinveisinfeksjon, utredning, observasjoner, forebyggende og hygiene		Konseptuelt orientert Profesjonelt orientert <i>Til en viss grad også: Sosialt orientert</i>
B.5 Prosjekt rapporten	B.5.1 Ord- fordeling	Grete	Anette Astrid Cecilie Turid	<u>Dokumenter:</u> Prosjektreport (e.t.) <u>Begreper:</u> Ordfordeling, tyngde, innledning og avslutning <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Informerende initiativ - Svært mange responser - Flere oppfølginger - Stor grad av overlapper - Høy grad av involvering - Utvekslingene preget av konfrontasjon og problematisering	Læringsorientert Redskapsorientert
	B.5.2 Hva er helse?	Cecilie	Grete Turid Fredrik Anette	<u>Dokumenter:</u> Prosjektreport (e.t.) <u>Begreper:</u> Helse, organisasjon, kommune helsetjenesten og ansvar <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Svakt befordrende initiativ - Mange responser og flere oppfølginger - Mange overlapper - Cecilie dominerer - Høy grad av involvering - Utvekslingene preget av konfrontasjon, nyansering og problematisering	Konseptuelt orientert
	B.5.3 Møte- frekvens	Anette	Cecilie Grete Fredrik Turid	<u>Begreper:</u> Møtes, jobb og skole <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Svakt befordrende initiativ - Hyppige responser og flere oppfølginger - Stor grad av overlapper - Høy grad av involvering - Cecilie dominerer - Ytringer konstrueres i fellsskap - Utvekslingene preget av konfrontasjon, nyansering og problematisering	Redskapsorientert Læringsorientert Sosialt orientert

<u>Episode/ Tema</u>	<u>Tema</u>	<u>Initi- ator</u>	<u>Delta- kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
Episode B.6 Prosjektet videreutvikles	B.6.1 Info om bydeler på Internett	Astrid	Anette Fredrik Cecilie Turid	<u>Dokumenter:</u> Prosjektrapport (e.t.) <u>Begreper:</u> Hjemmeside, bydel og frivillige organisasjoner <u>Fysiske objekter:</u> En stasjonær PC, Astrids lap-top	- Informerende initiativ - Mange responser og flere oppfølginger - Overlappinger - Høy grad av involvering - Cecilie og Astrid dominerer - Formuleringer konstrueres i fellesskap - Utvekslingene preget av konfrontasjon og problematisering	Konseptuelt orientert
	B.6.2 Samspill mellom individ og orga- nisasjon	Cecilie	Astrid Anette	<u>Dokumenter:</u> Prosjektrapport (e.t.) <u>Begreper:</u> Enkeltindivid, kontinuerlig, samspill, organisasjonene <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Informerende initiativ - Mange responser og oppfølginger - Cecilie dominerer - Høy grad av involvering - Formuleringer konstrueres i fellesskap - Utvekslingene preget av problematisering	Profesjonelt orientert Konseptuelt orientert
	B.6.3 Et sosio- logisk perspektiv Det ideelle versus det beskri- vende	Astrid	Cecilie Anette	<u>Dokumenter:</u> Prosjektrapport (e.t.) <u>Begreper:</u> Sosiologisk perspektiv, lokalsamfunnet, påvirkning, helse- stasjon, frivillige, sykehjem, samspill <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Initiativet er informerende - Mange responser og mange oppfølginger - Astrid og Cecilie dominerer - Formuleringer konstrueres i fellesskap - Høy grad av involvering - Utvekslingene preget av problematisering, nyansering og konfrontasjon	Konseptuelt orientert

<u>Episode/ Tema</u>	<u>Delepis./ Tema</u>	<u>Initiator</u>	<u>Delta-kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
Episode B.7 Utforskning av begrepet ”mobbing”	B.7.1 Problemstillingen igjen	Cecilie	Astrid Grete Fredrik	<u>Dokumenter:</u> Notat (e.t.) <u>Begreper:</u> Problemstilling, mobbing, kroppsspråk, holdning, atferd, empati <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Cecilies initiativ er informerende - Mange responser og oppfølginger - Høy grad av overlappinger - Høy grad av involvering - Cecilie dominerer - Ytringer konstrueres i fellesskap - Utvekslingene preget av problematisering og nyansering	Konseptuelt orientert Undervisningsorientert
	B.7.2 Definisjon av mobbing	Cecilie	Astrid Grete Fredrik	<u>Dokumenter:</u> Brosjyre om mobbing <u>Begreper:</u> Mobbing, individuelt, definisjon, synsvinkel <u>Fysiske objekter:</u> En lyseblå bluse Astrids lap-top	- Det innledende initiativet er befordrende - Mange responser og oppfølginger - Stor grad av overlappinger - Høy grad av involvering - Cecilie dominerer - Ytringer konstrueres i fellesskap - Utvekslingene preget av problematisering, nyansering og i mindre grad konfrontasjon og befordring	Konseptuelt orientert Undervisningsorientert <i>Til en viss grad også: Læringsorientert Redskapsorientert</i>
Episode B.8 Prosjekt-rapporten begynner å ta form	B.8.1 Problemstillingen igjen	Cecilie	Fredrik Astrid Grete Turid	<u>Dokumenter:</u> Notat (e.t.) <u>Begreper:</u> Holdninger, nonverbal kommunikasjon, intervjurunde <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Initiativet er sterkt befordrende - Flere responser og oppfølginger - Høy grad av involvering - Cecilie dominerer - Ytringer konstrueres i fellesskap - Utvekslingene preget av konfrontasjon, befordring, problematisering og nyansering	Sosialt orientert Undervisningsorientert <i>Til en viss grad også: Læringsorientert Redskapsorientert Konseptuelt orientert</i>
	B.8.2 Human-etisk vs. kristent livssyn	Astrid	Turid Cecilie Grete Fredrik	<u>Dokumenter:</u> Fagbok <u>Begreper:</u> Definisjon, humanetisk vs. kristent, menneskesyn, sykepleieetiske retningslinjer, respekt <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Initiativet er sterkt befordrende - Mange responser og oppfølginger - Cecilie dominerer - Høy grad av involvering - Konstruksjon av ytringer i fellesskap - Utvekslingene preget av sterk konfrontasjon og problematisering	Konseptuelt orientert Undervisningsorientert <i>Til en viss grad også: Læringsorientert Redskapsorientert Sosialt orientert</i>

<u>Episode/ Tema</u>	<u>Delepis./ Tema</u>	<u>Initi- ator</u>	<u>Delta- kere</u>	<u>Ressurser</u>	<u>Interaksjon</u>	<u>Praksis</u>
Episode B.9 Medstudent- vurdering	Respons til Turid	Vei- leder Mona og Cecilie	Cecilie Turid Anette	<u>Dokumenter:</u> Skriftlige responser (e.t.) <u>Begreper:</u> Læringsmål, medstudentrespons <u>Fysiske objekter:</u> Astrids lap-top	- Initiativ svakt befordrende - Høy grad av involvering - Mange støttende responser Flere oppfølginger - Utvekslinger preget av nyansering og harmonisering	Sosialt orientert Læringsorientert Redskaps- orientert <i>Til en viss grad også: Undervisnings- orientert</i>

Med utgangspunkt i tabellen vil jeg nå peke på fremtredende mønstre, endringer og sammenhenger i denne gruppas interaksjon. Fremstillingen er skrevet med utgangspunkt i kolonnene i tabellen, og har overskriftene *tema, initiativ og deltakelse, ressurser, interaksjon og praksis*. (Strukturen i fremstillingen er den samme som i kapittel 7.)

8.3.1 Tema

To hovedtema peker seg ut i aktivitetene til gruppe B:

- Samskriving og felles utforskning
- Praksiserfaringer som bidrag til begrepsforståelse

Samskriving og felles utforskning

Av 17 (del-)episoder er det tolv som tematisk sett dreier seg om samskriving av studiekrav og felles utforskning av de temaene det skrives om (B.2, B.4, B.5.1, B.5.2, B.5.3, B.6.1, B.6.2, B.6.3, B.7.1, B.7.2, B.8.1, B.8.2). Skrivearbeidet innebærer for denne gruppen å hente frem det aktuelle tekstutkastet på en bærbar PC-skjerm, og det som diskuteres i størst grad er selve innholdet i teksten. Det felles arbeidet består som regel i å *reformulere* det som står. Det foreligger grundige diskusjoner om fagtermer, teoretiske perspektiver og av forholdet mellom teori og praksiserfaringer før den skriftlige teksten endres. Det mest fremtredende temaet i interaksjonen hos gruppe B er dermed *faglig fokuserte diskusjoner* der fagterminologi drøftes inngående og der *praksiserfaringer og vitenskapelige begreper belyses i relasjon til hverandre*. Av alle de tolv (del-)episodene som er nevnt ovenfor er alle utenom *to* preget av dette faglige fokuset. Disse to (B.2 og B.5.3) er de eneste som helt og holdent er viet spørsmål om *de formmessige sidene* ved mappearbeidene eller *samarbeidet* i seg selv. Riktignok dukker formelle spørsmål opp i flere av (del-)episodene, men da som en av flere innfallsvinkler som har til hensikt å belyse en faglig problemstilling, slik den fremgår av et tekstutkast.

Veileder Torild understreker i en fokussamtale at hun synes at denne gruppa er veldig flinke til ”å bruke hverandre”, og føyer til at de har ulike sterke sider, og at de utfyller hverandre (NI/T-FS-1). I den samme samtalen uttrykker hun en viss bekymring over at studentene har svært store krav på seg når det gjelder å produsere studiekrev. Noen på gruppa har veldig mye kunnskap og stiller store krav til seg selv. Hun frykter at det fører til et for stort *produktfokus* som kan gå på bekostning av det faglige. Ifølge mine analyser ser det imidlertid ut til at veilederens bekymring over manglende faglig fokus er ubegrunnet. Hun skulle gjerne ha vært sterkere til stede i gruppas aktiviteter, sier veilederen, men hun opplever at hennes tilbud om å gi veiledning ofte blir avvist med den begrunnelse at de har så mye å gjøre med skriving av tekster. Hun synes på samme måte som veileder Hans, at det er vanskelig å komme i berøring med gruppas aktiviteter, og uttrykker seg slik: ”Jeg skulle faktisk ønsket at vi hadde møttes oftere, slik at jeg kunne ha fått et enda større innblikk i hvor de var i prosessen. Dette semesteret her så tror jeg at det kan skyldes at de har hatt flere baller i luften på en gang” (op.cit.).

Praksiserfaringer som bidrag til begrepsforståelse

Fire av (del-)episodene dreier seg tematisk sett om *praksisstudier*. Det må imidlertid understrekes at tre av disse er basert på observasjoner fra morgenstellet på sykehjemmet (B.3.1, B.3.2 og B.3.3), og tema er således valgt av meg i utgangspunktet. I episode B.1 diskuterer gruppa ulike sykdomsbilder med utgangspunkt i sine praksiserfaringer, og da er utforskningen mellom faglige begreper og praktiske erfaringer sterkt fremtredende. Erfaringer fra praksis er likevel sterkt til stede i næranalysen samlet sett, ved at de hentes frem i dialogen når studentene diskuterer.

8.3.2 Initiativ og deltakelse

At dialogene i denne gruppa har så stor grad av *faglig fokusering*, forstår jeg i sammenheng med at enkelte av deltakerne har tidligere yrkespraksis fra helsesektoren, og at de bringer inn ressurser med utgangspunkt i disse erfaringene. De samme personene gjør en stor innsats med å lese faglitteratur og sette seg inn i retningslinjer for studiet, og det er også de samme personene som tar hovedansvaret for skriving av felles mappetekster. Veileder Torild gir uttrykk for at hun ser *store individuelle forskjeller* i gruppa med hensyn til både ambisjonsnivå, kompetanse og innsatsvilje. Dette kommer blant annet til uttrykk ved ulik innsats:

Jeg opplever at en av gruppemedlemmene er veldig opptatt av å ligge i forkant enn hva de andre gjør, og hun har vel derfor en litt annen rolle i den gruppen, og noen har kanskje lenge seg litt på det.

Og andre har kanskje mer problemer med å strukturere seg og blir kanskje hengende litt etter, og presenterer mer *det* som problem enn *hva de faktisk har fått til* (NIT-FS-1).

Cecilie og Astrid har desidert flest replikker, og til sammen er det de to som initierer hele tolv av de totalt 17 (del-)episodene. Dette synes svært representativt også ut ifra mitt helhetlige inntrykk som observatør. I den ene episoden der Torild er til stede, er bildet noe annerledes. Hun er svært opptatt av å sørge for at alle deltar, og fordeler taletiden mellom gruppedeltakerne. Turtakingen er roligere når Torild er der. Det ser ut til at likeverdig deltakelse gjøres lettere ved at tempoet er roligere og ”kampen om å få ordet” er noe mer dempet enn ”vanlig”. Torild får alle til å bidra, og deltakelsen er mer likeverdig enn når gruppa jobber uten veileder til stede. Den samme tendensen ser vi ser vi i B.9, der veileder Mona er med. Her er stor grad av involvering, men utvekslingene har noe mer ro over seg, og deltakelsen er mer likeverdig. Materialet indikerer dermed at *når veileder er med på møtene, er deltakelsen mer jevn og likeverdig enn ellers*.

Ved å spore navnene i kolonnen ”deltakere” ser vi en klar tendens: Cecilie og Astrid dominerer interaksjonen. Delepisode B.8.2 eksemplifiserer hvordan Cecilie krever engasjement fra de andre i forhold til det konkrete forslaget om problemstilling for prosjektarbeidet. I flere av (del-)episodene ser vi også hvordan Cecilie og Astrid har et samspill seg imellom som får en dominerende rolle i gruppa. Jeg tenker f.eks. på når de to gjentatte ganger sitter ved PC-en sammen og jobber med tekst, mens de andre hvisker om helt andre (ofte private) affærer (se episode 5 og delepisode B.6.2). I episode B2, tidlig i høstsemesteret, er det noen av studentene som sier klart ifra om at Cecilie ikke kan forlange at de skal følge hennes ideer om hvordan det skal jobbes til enhver tid. Flere av delepisodene kan tolkes som ”protester” mot hennes dominans, ved at de melder seg ut og lar Cecilie og Astrid holde på. Dominansen til Cecilie og Astrid peker inn i flere spenningsfelt. I tillegg til ulikt ambisjonsnivå blant deltakerne, er det også tendenser som tyder på at enkelte føler at de har lite å bidra med i forhold til Cecilie og Astrid som er så ”flinke”. Begge disse forholdene kommenterer også veileder Torild. Hun fremhever dessuten et tredje aspekt, at noen rett og slett *lener seg* på innsatsen og initiativene til Cecilie og Astrid, noe som også stemmer godt overens med mitt inntrykk som observatør.

Næranalysen indikerer at det er ulike ideer hos de ulike aktørene om hva *gruppesamarbeidet* skal være og hvordan man skal organisere det. Dette kommer til uttrykk på flere måter. Det er for eksempel interessant å se på delepisode B.5.3 der dette tematiseres og drøftes eksplisitt. Her er også et eksempel på at spørsmålet om hva det skal innebære å ha rollen som *gruppeleder*, drøftes eksplisitt (episode B.2). Alt dette er elementer i denne gruppas konvensjoner, strukturer som

både utrunder konteksten med muligheter og legger visse begrensninger på den aktiviteten som studentene deltar i. Hvordan disse strukturene bidrar til å strukturere gruppas aktivitet, vil jeg drøfte mer inngående i neste kapittel. Det samme gjelder sammenhengen mellom kollektive og individuelle læringsbanene.

8.3.3 Ressurser

Jeg har sett etter tre hovedtyper av ressurser i analysen: begreper, dokumenter og fysiske objekter. Nedenfor kommenterer jeg hver av dem.

Begreper:

Begrepsbruken understøtter de samme tendensene som ble fremhevet under ”tema”. Det er svært interessant å legge merke til at i hele *ti* av de *sytten* (del-)episodene inngår faglige begreper som sentrale ressurser (B.1, B.4, B.5, B.5.2, B.6.1, B.6.2, B.6.3, B.7.1, B.8.1 og B.9). *Skrivingen av studiekraft* står sentralt i samarbeidet. Studiekraftsoppsettet, eller egne tekstutkast, notater eller referater inngår i *ti* (del-) episoder (B.1, B.4, B.5.2, B.6.1, B.6.2, B.6.3, B.7.1, B.7.2, B.8.1, B.8.2). I de aller fleste av disse (del-)episodene er det prosessen med å skrive prosjektrapport eller andre studiekraft som står i sentrum for aktiviteten. Men det er *ikke selve skriveprosessen* som diskuteres, slik vi så i gruppe A, men *innholdet i tekstene, den faglige substansen, begrepene og hvordan de forstår forholdet mellom teori og praksis*. De handlemåtene som utvikles i forhold til å skrive i fellesskap samtidig som det foregår ganske intense drøftinger av bakenforliggende antakelser og forståelse av faglige perspektiv, blir gradvis en mer og mer omforent praksis i løpet av studieåret. Det er som nevnt tendenser til at noen melder seg ut av diskusjonene (f.eks. episode B.6), og på den måten utøver de en form for motstand mot gruppas konvensjoner. Etter hvert blir imidlertid oppslutningen om dem som nevnt mer og mer omforent.

Dokumenter:

Egne tekstutkast er fysisk til stede i svært mange av (del-)episodene på samme måte som for gruppe A. Ser vi på denne ressursen i forhold til andre ressurser, vises det imidlertid at disse dokumentene stimulerer en faglig fokusert interaksjon. Her er det selve innholdet i tekstutkastene som løftes frem og gjøres til gjenstand for utforskning. Ofte er dette (som det vises av begrepsbruken i avsnittet ovenfor) en utforskning som dreier seg om å forstå faglige begreper, ofte ved å se dem i forhold til eksempler fra sykepleierelatert praksis.

Fysiske objekter:

De fysiske objektene er sterkt inne i bildet i de delepisodene som er hentet fra sykehjemspraksis, der hjelpemidler som vaskefat, talkum og medikamenter er helt avgjørende i de aktivitetene som utspiller seg. Nedenfor går jeg nærmere inn på de to andre typene av ressurser som er de mest fremtredende når gruppa møtes for å arbeide med mappene. I tillegg er Astrids lap-top en sentral ressurs i de fleste delepisodene. Det er særlig interessant å se hvordan dette redskapet ser ut til å mediere en form for felles tenkning. Det til enhver tid gjeldende tekstutkastet er fremme på skjermen og står i sentrum for interaksjonen. Det er ikke mulig for alle de seks deltakerne å se på skjermen samtidig, noe som kan bidra til å kaste lys over den skjeve deltakelsen i gruppa. Astrid sitter stand by ved tastene, gjerne med Cecilie rett ved siden av seg. Astrid eller Cecilie leser utdrag fra den aktuelle teksten når det trengs (se episode 6 for eksemplifisering). Det er Astrid som skriver inn nye ord eller endrer teksten etter hvert som de blir enige om å gjøre endringer. I forkant av endringer foregår det mer eller mindre dyptpløyende diskusjoner. I denne sammenheng er det også grunn til å peke på hvordan deltakerne i gruppe B i stor grad holder på med parallelle aktiviteter (se f.eks. episode B.5.3). De ulike aktivitetene bringes av og til inn i den overordnede felles aktiviteten. Noen ganger kan det imidlertid synes som om gruppa mangler en felles overbygning for samtalen. Noen ganger uttrykkes det også eksplisitt at man ikke har samme idé om hva som *er* oppgaven eller hvordan den skal løses (f.eks. B.8.1).

Et interessant trekk ved måten denne gruppa anvender ressursene på er hvordan ulike begreper eller dokumenter trekkes inn og anvendes i lengre sekvenser der de hentes frem litt nå og da. På denne måten utnyttes og utforskes dynamikk og relasjoner mellom ulike ressurser, som for eksempel forholdet mellom vitenskapelige termer og hverdagsbegreper.¹⁷⁵ Enkelte fagtermer kan sprores på tvers av flere delepisoder, og samtidig ser vi hvordan både den kollektive forståelsen og den individuelle nyanseres og utdypes for hver gang termen dukker opp igjen. ”Mobbing”¹⁷⁶ er et eksempel. ”Sosiologisk perspektiv” er et annet. I episode B.6.2 og B.6.3 ser vi hvordan forståelsen av termen gradvis blir tydeliggjort gjennom konfronterende og problematiserende utvekslinger. Dette er på gruppenivå. Samtidig ser vi hvordan Astrid som har skrevet det utkastet de nå jobber med, gir klarere og klarere svar på spørsmålene fra de andre om hva hun egentlig

¹⁷⁵ Slike lange løp går ikke særlig godt frem av næranalysen slik jeg har fremstilt den, men episode 5 kan til en viss grad illustrere hvordan ulike ressurser følges opp over tid og bidrar til å nyansere hverandre gjensidig.

¹⁷⁶ B.7.1, B.7.2, B.8.1 og B.8.2 (i de to siste er ordet mobbing ikke oppført som begrep, men det er mobbing som er overordnet tema).

mener med det hun har skrevet. Ressursbruken i denne gruppa kan karakteriseres som rik, fleksibel, dynamisk og eksplorerende.

Kriterier skal ifølge studieplanen ha en sentral funksjon som ressurs i dette studieopplegget. Mitt inntrykk er imidlertid at å anvende kriterier ofte er noe studentene gjør fordi de ”må”, og at det har liten betydning for innholdet i studiekravene. I forkant av replikkvekslingen som er gjengitt nedenfor, har gruppedeltakerne og jeg sammen sett på et utdrag fra en transkribert observasjon (fra møte med veileder). I det utdraget som vi nettopp har lest, understreker veilederen flere ganger at kriteriene skal velges *først*, og at valg av kriterier skal ha en avgjørende betydning for hvordan de arbeider med teksten. Studentene gir imidlertid uttrykk for at de har et mer instrumentelt forhold til kriterier som ressurs:

Forsker: Er kriteriene styrende for det dere gjør?

Anette: Ikke for meg. Jeg jukser jeg, og tar kriteriene til slutt ...

Turid: ... Ja, det gjør jeg og.

Anette: Jeg jobber sånn jeg synes det passer for meg.

Forsker (henvendt mot Turid): Sier du det?

Anette: Ja, (...) jeg synes det hemmer meg litt, jeg. Jeg tar både det og innledning til slutt.

Turid: Du kommer alltid til å dekke *noen* kriterier uansett, om man tar det etterpå...(latter) selv om det sikkert er litt feil, så ...

Forsker: Så du jobber heller ikke ut ifra kriteriene, men slenger dem på til slutt sånn som det passer ...

Turid: Ja (latter).

Fredrik: Jeg gjør litt begge deler. Hvis det er noe jeg føler meg sånn noenlunde sikker på, så går det greit å skrive uten kriterier, så kan man bare ta og slenge dem på til slutt sammen med innledningen. Men hvis det er stoff som ikke er fullt så klart liksom ... så kan det være godt å ha kriteriene fast.

Cecilie: Nei, jeg pleier ikke å ha kriteriene helt klart på forhånd. Jeg bruker alltid å ha dem som utgangspunkt (...) Men er ikke det det overordna da når vi jobber? Det overordna er vel fokuset, så kommer oppgaveteksten, så kommer kriteriene. Og så er det størrelsen på ord ... altså det er hele ...

Grete: [] Vi vet jo at vi egentlig skal bruke kriterier først. Og alle er vel veldig enig om at oppgaven kan bli veldig forskjellig. Avhengig av hvilke kriterier vi skal ha med. For eksempel ta vi tok kriteriene 3 og 5 som er refleksjonskriterier ... det kan være veldig annerledes oppgave enn hvis vi tar bort refleksjonskriterier i det store og hele. Så det kan jo bli veldig feil å sette kriterier til slutt.

Cecilie: Ja du må jo ha samsvar. Men som gruppe så forandrer vi på kriteriene hvis vi ser at det ikke er i samsvar med oppgaven ... vi forholder oss jo til dem hele veien.

Flere: Ja!

8.3.4 Interaksjon

Det første jeg vil fremheve ved selve interaksjonen, er at det i de aller fleste delepisodene er høy grad av involvering og engasjement som dominerer. Alle de (del-)episodene som det er mulig å gjøre en interaksjonsanalyse av, karakteriseres med *høy grad av involvering*. Det må nevnes at det ofte er Cecilie som sørger for at alle kommer på banen med sitt syn (slik hun for eksempel gjør i B.8.1). Cecilies oppfordring til de andre har således preg av å være *befordrende*, hun nærmest ”krever” engasjement fra de andre. Andre indikatorer på at dialogene i gruppe B

har stor grad av involvering og til tider ”høy temperatur”, er for det første at der er *stor grad av oppfølginger*, faktisk i så mange som elleve (del-)episoder (B.5.1, B.5.2, B.5.3, B.6.1, B.6.2, B.6.3, B.7.1, B.7.2, B.8.1, B.8.2 og B.9). For det andre er *problematisering* brukt som karakteristikk i *alle* de delepisodene som inneholder dialogutdrag, dette er i seg selv en sterk indikator for i hvilken grad interaksjonen i denne gruppa preges av engasjement og reelle forhandlinger. For det tredje inngår *konfrontasjon* i så mange som ni (del-)episoder (B.3.2, B.5.1, B.5.2, B.5.3, B.6.1, B.6.3, B.7.2, B.8.1 og B.8.), dette understøtter ytterligere hvordan *meningsbrytning* og *utforskning av ulike posisjoner og forståelse* preger samhandlingen. I åtte (del-)episoder er interaksjonen oppsummert med at *”ytringer skapes i fellesskap”*, og dette er nok en sterk indikator på engasjement og involvering (B.5.3, B.6.1, B.6.2, B.6.3, B.7.1, B.7.2, B.8.1 og B.8.2). Her ser vi imidlertid den samme tendensen som tidligere er nevnt; dette blir en mer og mer omforent praksis etter hvert i samarbeidperioden. Den *konfronterende stilen* er det bare enkelte personer som er pådrivere for i starten, men etter hvert faller flere og flere inn i disse konvensjonene og opptrer i henhold til dem.

I stor grad er det Cecilie og Astrid som dominerer utviklingen av ”topic space”, og trekker de andre med seg. Som jeg også har vært inne på tidligere, er det en klar tendens til at disse to studentene dominerer interaksjonen, og særlig Cecilie. Cecilie er oppgitt som den som dominerer i så mye som ni (del-)episoder (B.5.2, B.5.3, B.6.1, B.6.2, B.6.3, B.7.1, B.7.2, B.8.1 og B.8.2). I to av disse dominerer hun sammen med Astrid. Det skjeve mønsteret i deltakelse kan indikere at ikke alle approprierer den direkte stilen, men at deltakerne *mestrer*¹⁷⁷ denne i varierende grad og tar spillereglene ”til etterretning” slik at gruppearbeidet fortsetter studieåret ut (til tross for en del både eksplisitte og underliggende konflikter og motstand mot spillereglene). Det må igjen sees i sammenheng med at både Cecilie og Astrid har relevant yrkeserfaring, at de har lest mye faglitteratur og at de har satt seg grundig inn i retningslinjene (undervisningsplanen), slik jeg tidligere har vært inne på. Episode 7 viser hvordan Cecilie trekker de andre med seg på en måte som gjør at dialogen blir en faglig substansiell utforskning av begrepet ”mobbing” der alle involverer seg.

I denne gruppa er det å snakke i klartekst en del av det vanlige mønsteret for interaksjon, dessuten må du være *pågående* for i det hele tatt å få ordet. Denne stilen faller det vanskeligere for noen å gli inn i enn for andre. Det er grunn til å anta at når Fredrik og Turid er mer

¹⁷⁷ Se 4.5.3 for en forklaring av begrepet.

tilbakeholdne (særlig i starten), henger det sammen med at det er krevende å mestre gruppas samspillsmønsteret.

8.3.5 Praksis

Hele ni av de til sammen 17 delepisodene har jeg karakterisert som *konseptuelt orienterte*, noe som i seg selv er en klar indikator på denne gruppas faglige fokus. Svært ofte er samtalen orientert mot å oppnå en *felles forståelse av faglige termer*. Deltakerne *forhandler* på denne måten om mening, og nedfeller det de enes om der og da ved hjelp av PC-en til Astrid. Det er som regel Cecilie som leder an i disse kollektive meningsutforskningene. Det tar ofte litt tid før hun får de andre med seg, men når de først engasjerer seg, etableres konseptuelt orienterte dialoger med høy grad av involvering, problematisering og konfrontasjon. Dette mønsteret blir som allerede nevnt mer fremtredende i siste halvdel av min følgeperiode. I begynnelsen er det vanskelig for Cecilie å vinne frem med sin måte. Hun blir motarbeidet både direkte og mer indirekte. I delepisode B.2 ser vi f.eks. at Cecilie får klare meldinger om at hun må detaljstyre mindre, og det er også andre indikatorer i materialet som viser at Cecilies måte ikke slår like godt an hos alle. Det kan f.eks være at folk driver med andre saker under møtet eller himler litt med øynene over Cecilies innspill. I noen tilfeller velger deltakere å ”boikotte” det som foregår ved å la være å engasjere seg eller ved å holde på med noe annet og la Cecilie og Astrid gjøre hele jobben. En interessant hendelse er det som skjer like før mappene skal leveres mot slutten av høstsemesteret. Noen av studentene flytter arbeidet med ett studiekrav mer eller mindre ut av fellesarenaen for å kunne gjøre det på sin måte. (Dette vil jeg vende tilbake til i neste kapittel.) Selv om denne gruppa jevnt over presenterer direkte og til dels konfronterende ytringer (til tross for at det kan være ubehagelig for andre), er det ikke alle dilemma og frustrasjoner som det settes ord på. Cecilie bærer med seg frustrasjoner gjennom hele studieåret. Disse er særlig forbundet med hennes innsats og ambisjoner versus innsats og ambisjoner hos andre gruppedeltakere. Hun forteller at hun *holder tilbake* flere innspill fordi hun har fått signaler om at hun ”styrer” for mye. Det ligger altså også i denne gruppa spenninger i interaksjonen som ikke blir gjort eksplisitte.

Det er *produksjon av tekster til mappen* som står i fokus i de fleste av gruppas møter, men ikke skriveingen i seg selv. Som tidligere nevnt er den tematiske behandlingen av ulike fokus preget av hyppige skifter, der ulike innfallsvinkler ”holdes varme” og plukkes opp på ulike måter over tid. I kolonnen ”praksis” ser vi at det oftest er mange typer av praksis inne i bildet i en og samme (del-)episode. Dette gir grunnlag for å beskrive den medierte handlingen som *praksisrik*. Det er

interessant å merke seg hvordan denne gruppa evner å veksle mellom ulike fokus, også nyansere og supplere dialogen ved å bringe inn ulike typer av ressurser på en prøvende måte. Vi har altså å gjøre med en praksisrik interaksjon som domineres av *profesjonell* og *konseptuell orientering*. I varierende grad er praksis også redskapsorientert, læringsorientert, undervisningsorientert og sosialt orientert. Med enkelte unntak (B.2, B.3.3 og B.8.1) kommer de fire sist nevnte orienteringene inn som små sekvenser som støtter opp under den konseptuelt og profesjonelt orienterte praksisen og bidrar til å gi den retning.

Som tidligere nevnt er interaksjonen mer preget av ro og likeverd når veileder er til stede enn når gruppa jobber på egen hånd. Veilederens forsøk på å introdusere strukturer for deltakelse nedfeller seg imidlertid i liten eller ingen grad som del av gruppas praksis. Disse sekvensene blir stående nærmest som små sidespor fra den ”egentlige” aktiviteten i gruppa. Det må også nevnes at det også for denne gruppas vedkommende er slik at de ansatte ute på praksisplassen gir uttrykk for at de opplever sin veilederrolle som svært uklar, og at de finner det vanskelig å komme i berøring med studentgruppens aktivitet.

Et særlig interessant mønster i denne gruppa er hvordan deltakerne utfordrer hverandre på en måte som går ”bakenfor” det som er formulert i tekstutkastet. Det kan gå på begrepsmessig forståelse slik det gjør i for eksempel B.6.3 (der studentene diskuterer hva et sosiologisk perspektiv innebærer) og B.7.2 (der definisjonen av mobbing blir diskutert). Det kan også dreie seg om å forstå anvendelsen av teori slik delepisode B.6.3 viser, eller det kan gå på verdiforankring eller livvsyn slik B.8.2 illustrerer (diskusjon om ”humanetisk menneskesyn versus kristent menneskesyn). Til tross for det store engasjementet i utvekslingene, de hyppige fokusskiftene og den høye graden av problematisering og konfrontasjon er det slående hvor godt de klarer å ”holde tråden”, noe som oftest blir ivaretatt av Cecilie og Astrid.

Datamaskinen til Astrid er et svært viktig medierende middel i gruppas interaksjon, slik jeg flere ganger har vært inne på. Den har en sammenbindende betydning for aktivitetene, og det ser ut til at den bidrar til å strukturere interaksjonen på en særskilt måte. Veien mellom dialogen og den reifiserte formuleringen som nedfelles i filen blir svært kort. Gradvis utvikler gruppa en egen evne til å ”tenke høyt sammen”, og i dette står lap-topen til Astrid sentralt. Ofte oppstår det sekvenser der flere personer komponerer ytringene i fellesskap, slik vi ser f.eks i episode 7, og Cecilie trekker de øvrige deltakerne med seg i noe som resulterer i et felles forsøk på å komme frem til en helhetlig definisjon på mobbing.

Proessen med skriving av studiekrav peker seg også i denne gruppa ut som overgripende i studentenes læringsaktiviteter. I interaksjonene i gruppe B er det imidlertid slik at aktiviteten tar opp i seg flere ulike ressurser som supplerer hverandre, og bare enkelte ganger kommer de inn på retningslinjer og krav. Når disse spørsmålene kommer opp, slår de seg raskt til ro med en felles fortolkning av studieplanen (oftest er det Cecilies fortolkning som blir akseptert uten videre diskusjon). *Faglige termer* blir utforsket i et visst fellesskap, og mitt inntrykk er at man ofte søker etter forståelse for forståelsens egen skyld. Med det mener jeg at det ikke bare er knyttet opp mot hva de skal skrive i studiekravet og hvordan de kan gjøre det for å holde seg innenfor retningslinjene (selv om også det inngår som ett av flere perspektiv). I denne gruppa går man grundig til verks for å forstå begreper og teorier. Studentene trekker dessuten ofte inn praktiske implikasjoner for deres yrkesutøvelse som sykepleiere. I tillegg til ferdigstillingen av tekster, vil jeg derfor hevde at både forståelse av teori som sådan og forståelse av forholdet mellom teori og praksis er de mest sentrale fokus i denne gruppas aktivitet.

Oppsummert kan det sies at den praksisen som dominerer i denne gruppa er den *konseptuelt og profesjonelt orienterte*. De andre typene av praksis er også representert, men i mindre grad og ofte på måter som støtter opp under den konseptuelt og profesjonelt orienterte praksisen. Aktiviteten kan betegnes *praksisrik*. Interaksjonen preges av *konfrontasjon, problematisering og høy grad av involvering*, to av studentene dominerer samspillet.

KAPITTEL 9 PERSONLIGE BANER AV DELTAKELSE

9.1 Martines andre år som sykepleierstudent

Martine er i 20-årene. Det er av hensyn til familien at hun har valgt deltid fremfor heltid. Martine har alltid hatt lyst til å bli sykepleier, og er glad for å være i gang med studiene. At hun bestemte seg for dette allerede i ung alder, henger sammen med at moren hennes er sykepleier. Hvis hun hadde visst hvor mye jobb det var å gå på deltid, så ville hun imidlertid ha valgt heltid og på den måten ”fått det unna på tre år”, sier hun (Ni/M-FS-1).

Erfaringene fra første studieår var ikke så positive for Martine sin del. Hun forsto ikke hva som ble forventet av henne, og hun hadde slett ikke følelsen av ”å gå på skolen”. Ingenting var slik de forventet av en høgskoleutdanning, alt var nytt og annerledes. Studentene fikk alt for lite informasjon om opplegget, og Martine synes at de kastet bort mye tid på å finne ut ”hvordan de skulle være studenter” (op.cit.). Martine hadde aldri hørt om mappevurdering før hun begynte på sykepleierstudiet, men liker denne studieordningen bedre og bedre selv om den bryter totalt med hennes tidligere skoleerfaringer. Hun synes det er veldig lærerikt å arbeide med fagstoffet slik hun gjør her på deltidsstudiet. Den informasjonen hun får ”sitter bedre” fordi hun hele tiden må arbeide med den. Hun har dessuten stort utbytte av å bli dyttet i gang med å skrive oppgaver jevnt og trutt.

Jeg ser at jeg lærer mye mer. Fordi at jeg hele tiden må lese, og jeg går med disposisjoner oppe i hodet hele tiden. Jeg er ikke sånn som setter meg ned og skriver med en gang. Jeg har ennå ikke begynt å skrive noe særlig. Men jeg har disposisjoner i hodet som gjør at jeg leser litt på mange ting. Jeg lager oppgavene i hodet før jeg begynner å skrive (op.cit.).

Til tross for at hun gradvis begynner å innse *mulighetene* ved å studere på denne måten, synes hun fortsatt (etter to og et halvt semester) at det er vanskelig å finne ut hva det *egentlig* er de skal gjøre:

Jeg skulle gjerne ha likt at lærerne ga oss et kurs i studieteknikk, som kunne lære oss hvordan vi skulle tenke i stedet for å finne på alt selv. Jeg syntes det var slitsomt å bruke over ett år på å finne ut hvordan man skal gjøre ting (op.cit.).

De negative erfaringene fra første klasse henger også sammen med at hun var i en studiegruppe som ikke fungerte godt. Det var Martine i tillegg til en annen som gjorde mesteparten av arbeidet, mens de andre på gruppa opptrådte som gratispassasjerer. At dette overhodet er *mulig*, betrakter hun som en svakhet ved studieordningen:

Det er noen som alltid bare kan henge seg på, og komme seg igjennom studiet uten å gjøre noen ting. Det synes jeg er helt forferdelig. Det legger mappevurdering opp til noen ganger, synes jeg (op.cit.).

Nå ved starten av andre studieår, har Martine fått en bedre forståelse av den nye studentrollen. Man må jobbe med veldig mange baller i luften hele tiden, forklarer hun.

Høstsemesteret bærer også sterkt preg av den nye studiegruppa, som Martine er *svært* godt fornøyd med. De har selv satt sammen gruppa i år, og hun har stor tillit til at denne gruppa kan få til mye. Alle er villige til å "ta i et tak", forteller hun, og de er virkelig flinke til å gi hverandre positiv respons på studiekrav. De har planlagt å møtes ofte, og snakket om hvor viktig det er at alle får anledning til å snakke og bli hørt. De har foreløpig bare *snakket om* hvordan de ønsker å organisere gruppearbeidet, men hun føler seg sikker på at samarbeidet kommer til å bli både interessant, inspirerende og lærerikt. Hun uttrykker flere ganger at gruppediskusjonene gir henne mange ideer til det hun skal skrive på egen hånd:

Vi har hatt så fruktbare diskusjoner når vi har vært sammen, og alle har vært delaktige i å utforme studiekrav også. Mens vi har utformet studiekravene, så har jeg fått disposisjonene inne i hodet. Det har vært til veldig hjelp. Man har kanskje kommet på en idé, og så har en annen bygget på den ideen, så den ideen du hadde i utgangspunktet ble forkastet eller mye bedre (...) Jeg skjønner nå at jeg kan bruke gruppa mye mer bevisst, og at det er samarbeid som er cluet. Jeg har ikke noe problem med å sende fra meg en tekst, noe som jeg syntes var veldig ekkelt i fjor (Ni/M.FS-1).

Martine fungerer som gruppeleder i år som i fjor. På den ene siden hadde hun ønsket å slippe å være leder i år også, men på den andre siden trives hun som koordinator. Hun er plikttoppfyllende og kommer til å gjøre det hun påtar seg på en ordentlig måte, sier hun, men hun vil på ingen måte være "sjefete".

Martine liker å skrive oppgaver, men hun har vansker med å forstå hva det innebærer å referere faglitteratur på en "riktig" måte og å bruke "troverdige" kilder. I et tidligere studiekrav siterte hun en brosjyre som hun hadde funnet på apoteket. Veilederen mente imidlertid at brosjyren ikke var god nok som referanse for en faglig tekst. Nå ved oppstarten til andre studieår er hun fortsatt ikke sikker på hva som var galt med denne brosjyren. Kildene de bruker skal være "forsket på", forklarer hun meg (men følger opp med å spørre meg om hva *det* egentlig betyr). Korrekt kildebruk er ett av læringsmålene til Martine dette året.¹⁷⁸

¹⁷⁸ Læringsmålene blir skrevet individuelt ved starten av semesteret, og lagt frem for de andre på gruppa i tråd med retningslinjene.

Gjennom hele høstsemesteret jobber Martine jevnt og trutt med å skrive egne studiekrav og bidrag til fellestekster. Dessuten koordinerer hun gruppemøtene og tar ansvar for kontakten med det eksterne gruppemedlemmet. Hun har praksis på sykehjemmet der hun allerede har jobbet en stund som pleiemedhjelper. Hun kjenner flere av de som jobber der, og er litt stolt over å kunne gjøre de oppgavene som bare sykepleierne har ”lov til”, forteller hun. Når hun er ute i praksis, er hun for eksempel hele tiden på jakt etter relevante episoder og problemstillinger som hun kan skrive om. Hun har alltid en notisblokk med seg, der noterer hun spørsmål eller ideer fra praksis som kan brukes i ett eller annet studiekrav. Hun diskuterer mye med sykepleierne på Løvli, og gir flere ganger uttrykk for hvor høyt faglig nivå det er på dette sykehjemmet og hvor mye hun lærer av å være der i praksis.

Et stykke ut i høstsemesteret utvikler det seg en konflikt i gruppe A.¹⁷⁹ Det hele starter med at Martine sender et brev til de andre på gruppa, der hun gir uttrykk for at både hun og Mette er uenige i de radikale endringene som ble gjort med en av gruppeoppgavene på et møte der hun og Mette ikke var til stede. Sett fra hennes ståsted var det noen i gruppa som durte i vei med sitt, mens andre ble overkjørt. De tekstbitene som hun og Mette hadde skrevet, ble marginalisert og plassert inn i oppgaven på en helt annen måte enn det de hadde planlagt. Da hun tok dette opp i form av et velbegrunnet brev, ble det imidlertid ingen konstruktiv diskusjon ut av det slik hun hadde håpet og trodd. I stedet opplevde hun at flere ble fornærmet, og at kommunikasjonen for gruppa som helhet stoppet nesten helt opp i flere uker. Det var en vond erfaring. Hun følte seg misforstått og ”utenfor” i denne perioden. Da hun forsøkte å ta opp det som hadde skjedd på nytt, møtte hun bare taushet. Dette gjorde henne usikker, og i en periode hadde hun store vansker med å konsentrere seg på grunn av denne konflikten. Når hun noen måneder senere tenker tilbake på det som skjedde, forteller hun at hun angrer på at hun skrev det brevet som utløste konflikten (NiM-FS-2). Etter det som skjedde har hun blitt veldig forsiktig med hva hun sier og hvordan hun ordlegger seg.

Martine får B på sin eksamensbesvarelse i desember. Det er hun godt fornøyd med (NiM-FS-2). Problemstillingen for hennes besvarelse er denne: ”Hvilke konsekvenser står sykepleierne overfor når det mangler tilstrekkelig dokumentasjon?” (Martines eksamensbesvarelse). I en fokussamtale forklarer Martine hvorfor hun valgte dette vanskelige temaet. Det manglet svært mye dokumentasjon for hennes pasient, og dette opplevde hun som problematisk da hun skulle

¹⁷⁹ Se også 7.2.4

være primærsykepleier. Hun har lagt mye arbeid i skaffe til veie den informasjonen hun trengte, og har selv bidratt svært aktivt i arbeidet med å utarbeide pasientens pleieplan. Dette har vært en svært viktig prosess for henne, og hun er stolt over det hun har fått til. I den skriftlige tilbakemeldingen fra veileder Hans (som også er sensor), heter det at han synes denne problemstillingen kan synes ”litt klossete formulert”, noe Martine er helt uenig i (ibid.). Videre i den skriftlige responsen sier imidlertid veilederen at: ”... men om den leses med resten av oppgaven som kontekst, blir spørsmålet noe tydeligere.” I den korte responsen får Martine også noen konkrete råd for hvordan hun skal referere til de kildene hun benytter. Responsen for øvrig er svært positiv, det fremheves for eksempel at forbindelsen til gruppeoppgaven er klar, og at de kritiske bemerkningene hun presenterer i forhold til denne er gode. Veilederen avslutter med å karakterisere Martines refleksjoner som ”en klok avslutning på en meget god oppgave”.

Underveis i arbeidet med den ukeslange hjemmeeksamenen har Martine fått veiledning av andre studenter. Lars ga respons tidlig i eksamensuken. Det han særlig fokuserte på var *problemstillingen*. Den var altfor ”fortellende”, mente han. Denne responsen førte imidlertid bare til uro og frustrasjon for Martine. ”Jeg prøvde først å forholde meg til kritikken hans,” sier hun, ”jeg plundret veldig ... det var helt grusomt” (op.cit.). Martine begynte deretter å lese relevante artikler som hun fant i tidsskriftet *Sykepleien*, og hun fikk flere tips fra de andre studentene i gruppa som hun kunne nyttiggjøre seg (op.cit.). Blant annet sendte Silje sitt utkast til avgrensning og innledning til alle de andre på e-post. Det var til særlig stor hjelp for Martine. Hun valgte å gjøre det på samme måte som Silje, og ble svært godt fornøyd med resultatet. Silje gav henne også flere responser på tekstutkast mot slutten av eksamensuken, dette opplevde hun også som viktig hjelp. Mot slutten av eksamensperioden hadde hun en svært lang arbeidsøkt (som varte til klokken to om natten). Da valgte hun å sitte i undervisningslokalene og skrive sammen med flere andre studenter, blant andre Arvid fra sin egen gruppe. ”Det ble litt mindre klapp på skulderen enn vanlig,” sier Martine, ”vi satt flere sammen og kom med tanker som de andre spant videre på” (op.cit.).

Hun lærte mye i løpet av denne eksamensperioden, synes hun. I denne sammenheng var det lettere å nyttiggjøre seg respons fra andre enn det vanligvis har vært. Hun tror det har sammenheng med at de turte å være litt mer ærlige enn ellers. Den intense skriveuken fikk henne dessuten til å se mye klarere hvordan tingene henger sammen:

Eksamen ga meg veldig mye. Særlig den dagen da jeg satt 15 timer og skrev sammen med de andre [i undervisningslokalene]. Det var banebrytende, var hjemme klokken to den natten. Jeg gikk og la meg, og så hadde jeg onsdagen på meg, jeg synes [oppgaven] var veldig ferdig da. Da gikk jeg og finpusset (NIM-FS-2).

I vårsemesteret synes Martine at hun har fått taket på hvordan hun skal finne frem til relevant og troverdig litteratur. Hun vet nå hva som er gode kilder, og hun vet hvordan hun skal referere dem. Dermed har Martine nådd ett av sine læringsmål. Hun har til og med veiledet andre i kildebruk.

Det tar lang tid å lære seg hvordan man skal gi respons på en konkret måte, synes Martine. Hun lærer mye av å gi respons til andre, men å motta respons på egne studiekrav er ofte mindre nyttig. De responsene du får fra fagpersoner eller medstudenter som du har spesielt stor tillitt til, kan få stor betydning. Det var det hun erfarte da hun fikk respons fra Silje under eksamensperioden. Det som er mer vanlig, er imidlertid at man ikke får så mye ut av responsarbeidet. Dette uttaler Martine mot slutten av høstsemesteret, og legger til at responsaktivitetene hører til blant det ”hun gjør fordi hun må”. Teksten er gjerne veldig ferdig når du gir den til respondenten, sier hun, og da ”gir du litt blaffen” i de kommentarene du får, dessuten blir det mest ”snilt skryt”. I utdraget nedenfor er det dette hun setter ord på, men hun legger også til at hun ser verdien mer og mer etter hvert som hun lærer seg å bruke respons som redskap:

Martine: De medstudentresponsene, de er veldig sønn ... ”Å du er så flink”... og de er veldig lite konstruktive. (...) Jeg tror ikke det er noen som bruker medstudentresponsene, at de retter opp etter det. (...) Sønn har det vært så langt, men jeg tror at dette her er en del av prosessen. Jeg tror kanskje at det vil bety mer etter hvert.

Forsker: Hvorfor det?

Martine: Fordi at du lærer. Fordi at det er en så ekstrem læringsprosess. Mappevurdering – det tar sikkert fire år å lære det!

Forsker: Å skrive respons?

Martine: Nei altså, å bruke alt sammen (Ni/M-FS-2).

Mot slutten av andre studieår ser Martine svært positivt på studieordningen som helhet. Hun har nå endelig forstått hva som forventes av henne, og dermed ser hun bedre hvordan hun kan utnytte de mulighetene for læring som ligger i disse studiestrukturene. Blant alle de aktivitetene hun involverer seg i som student, er det å *skrive kontinuerlig* det som gir det største læringsutbyttet, det er Martine overbevist om. ”Ordningen er genial,” sier hun, ”det forstår jeg først nå.”

På dette tidspunktet har Martine imidlertid moderert sin positive omtale av gruppa som læringsfellesskap, og hun tror ikke lenger at den har vært så avgjørende for hennes læringsprosess. I perioder har gruppearbeidet fungert veldig bra, men det har også blitt mye ”overflateprat”, sier hun. Konstruktive og faglig fokuserte samtaler har ofte uteblitt. De har brukt mye tid til samarbeid for samarbeidets egen del, og hun har brukt massevis av tid til å ”maile” eller ”chatte” med sine medstudenter om private ting.

9.2 Cecilies andre år som sykepleierstudent

Cecilie er en god del eldre enn Martine. Hun er utdannet hjelpepleier fra før, hun har også familie og har lenge ønsket å ta sykepleierutdanning. Hun er på samme måte som Martine glad for endelig å være i gang med studiene. Som sykepleier kan hun unngå en del av det tunge kroppsarbeidet som hører med til hjelpepleieryrket.

I høstsemestert er Cecilie ganske skeptisk til hele studieopplegget. Hun har valgt å være deltidsstudent på grunn av sin helsetilstand, og ikke på grunn av studieformen som sådan. Hvis det hadde vært mulig å velge et mer tradisjonelt undervisningsopplegg, så ville hun ha gjort det. Cecilie uttrykker tidlig i høstsemesteret at hun er usikker på hvor nyttig det er for hennes fremtidige yrkesutøvelse som sykepleier å bruke så mye tid på *skrivning*. De har alltid hastverk med å få skrevet ferdig ulike studiekrav, og det blir aldri nok tid til å lese grundig om hvert enkelt tema. I stedet må hun skynde seg å finne relevant teoristoff, og Cecilie opplever at hun tvinges til å gå temmelig overflatisk til verks med faglitteraturen. Hun finner noe som kan brukes i en bok eller en artikkel, og putter det inn i studiekravet uten å forstå sammenhengen i den teksten som hun henter utdraget fra. Hun savner tid til å lese mer systematisk. Opplevelsen av hastverk henger også sammen med at de er ute i praksis samtidig med at studiekravene skal skrives.

Cecilie føler et stort behov for å tilegne seg *faglig kunnskap*, og frykter at den innsikten som hun utvikler gjennom skrivning av studiekrav blir fragmentert og overfladisk. Det er særlig anatomi, fysiologi, sykdomslære og sykepleieteori hun sikter til; viten som er nedfelt i bøker. Hun mener at solid kunnskap av denne typen er avgjørende for å kunne gjøre en god jobb som sykepleier. ”Hva når jeg står i en praktisk situasjon uten en masse bøker jeg kan slå opp i, har jeg den nødvendige kunnskapen da?” (Ni/C-FS-1). Det er nyttig å arbeide med fagstoffet på egen hånd, mener Cecilie, men hun savner en sterkere tilstedeværelse av ekspertkunnskap. Hun stiller seg

tvilende til at studentene klarer å holde det faglige nivået på et tilfredsstillende høyt nivå når de ”bare” skal lære av hverandre:

Jeg får jobbet en del med stoffet ved at jeg må lete i mange fagbøker [om] det området jeg arbeider med i hver oppgave. Jeg håper det gir meg bra – noe - utrustning til å bli sykepleier. Jeg er av og til litt i tvil om det blir ”hull i kunnskapen”, fordi vi har veldig lite undervisning, og veldig mye selvstudium. Vi skal lære av hverandre, men hvis alle mangler kunnskap, så lærer en jo ikke noen ting av noen (op.cit.).

Cecilie stiller også spørsmål ved verdien av et studieopplegg som er så komplisert som dette, og som det tar så lang tid å bli klok på. På linje med Martine påpeker hun at det har tatt tid å forstå både *hva som forventes* av henne som student og *hva som er hensikten* med denne måten å studere på. Cecilie er leder i sin gruppe, og det er som regel hun som finner ut hva som menes, når formuleringene i studieplanen er uklare. Slike uklarheter er det mange av, understreker Cecilie. De diskuterer ofte formuleringene i gruppa, men ofte tar hun ansvar for å finne ut av det ved å spørre veilederen eller en av de andre lærerne.

Cecilies gruppe følger institusjonens opplegg for praksis og gruppesammensetning. I høstsemesteret sier hun at hun synes det er givende å jobbe i gruppe, men problematisk å få samhandlingen til å fungere smidig. Hun ordlegger seg forsiktig når hun snakker om samarbeidet i gruppa, som om hun er redd for å uttrykke seg ”galt”. Likevel skinner det klart igjennom at gruppa har hatt vanskeligheter med å finne en felles form i starten, i forhold til både *hvordan* de skal jobbe, *hvor ofte* de skal møtes, *hva* de skal fokusere på og *hvor stor innsats* som kan regnes som rimelig fra hver og en. Omtrent halve gruppa er svært aktive med å lese litteratur, jobbe med studiekravene og ta initiativ, den samme halvparten utveksler e-post hyppig. Det Cecilie opplever som mest problematisk, er at ikke alle på gruppa leser og svarer på e-post. Dette står særlig i veien for et konstruktivt samarbeid, slik hun ser det. Gruppa har selv valgt å skrive *tre* gruppeoppgaver og *tre* individuelle, men frem til nå er det hun som har gjort mesteparten av fellesoppgavene. ”Det er vanskelig å samle alle,” sier hun. ”Vi har prøvd å dele arbeidsoppgavene mellom oss, men det er vanskelig å få til et effektivt arbeid, synes jeg.” Gang på gang opplever hun at folk stiller opp til avtalt tid uten å ha gjort de forberedelsene som de har påtatt seg.

Cecilie er oppgitt over at de bruker tiden lite effektivt når gruppa først er samlet. Folk skal hele tiden ha små pauser. Hun ønsker seg en gruppe der alle engasjerer seg og jobber jevnt og trutt. Flere på gruppa mener at de ikke trenger klare rammer og tidsplaner for samarbeidet, men det er Cecilie sterkt uenig i. Uten rammer og klare avtaler blir arbeidet ineffektivt og lite fokusert. Hun

ser også positive sider ved samarbeidsformen slik den har utviklet seg, og fremhever særlig den kommunikasjonsformen som gjør at alle uttrykker hva de mener uten å pakke det inn. ”... da slipper en å lure, du får ikke så mange antakelser, du får det rett ut.”

På et gruppemøte i slutten av oktober blusser det opp en heftig meningsutveksling om formen på samarbeidet i gruppa.¹⁸⁰ Den utløses av at Cecile organiserer et veiledningsmøte på en måte som provoserer noen av gruppedeltakerne. Cecile gir hver student ti minutter til å legge frem om sitt tema. Hun sender SMS til samtlige på gruppa kvelden før møtet med beskjed om dette. Etter veiledningsmøtet får hun kritikk fra Anette som mener at Cecile detaljstyrer gruppas aktivitet. Cecile repliserer med å si at hun synes det er tungt alltid å måtte være den som tar initiativ og organiserer. *Ingen* har bedt henne om å gjøre noe som helst, svarer Anette. Hvis hun *vil* bruke så mye tid på å organisere gruppearbeidet, så ”*vær så god*”. Anette foretrekker ”å stresse det hele litt ned” og gi skriveprosessen tid. Cecile påpeker at hun har spurt hva de andre ønsker hele tiden, problemet *hennes* er at hun ikke får noen respons på disse spørsmålene. Cecile forstår at de andre har det travelt, men likevel ønsker hun at de kunne prioritere samarbeidet litt høyere. Det er jo innenfor gruppa at mesteparten av studiearbeidet skal finne sted. Når jeg ber Cecile om å kommentere denne episoden noen dager senere, forteller hun at hun hadde det virkelig vondt etterpå. Hun innser at de andre på gruppa synes hun er for dominerende, og hun har bestemt seg for å være mindre aktiv på møtene.

I november skal mappene leveres, men tre uker før innleveringsfristen er det fortsatt mye som mangler på det siste gruppearbeidet. Teksten er omtrent halvferdig slik Cecile vurderer det. De tre som har jobbet minst med oppgaven frem til nå har påtatt seg å ferdigstille den. Cecile frykter imidlertid at de kommer til å gjøre den ferdig i absolutt siste liten, slik at hun ikke engang rekker å se igjennom den. Det er jo også en viss mulighet for at de ikke rekker å bli ferdige i det hele tatt.

Jeg har ikke tenkt å *stryke* til jul fordi at de ikke har gjort det ferdig. Vi får nemlig ikke godkjent hvis ikke alt er ferdig. Så da må jeg enten purre på dem og bli upopulær, eller så må jeg skrive det ferdig selv. Jeg tenker at det viktigste nå er at vi får det i havn. Og jeg håper at det ikke blir så dårlig at vi ikke får det godkjent. Det er det viktigste, men jeg synes ikke det er ideelt (op.cit.).

Det at studieplanen er så vanskelig å lese, gjør arbeidet desto vanskeligere, sier Cecile, og på dette punktet er det bred enighet i gruppa.

¹⁸⁰ Se episode B1 og B2.

Du kan aldri klare å finne frem til hvordan ting skal gjøres. Det er det mest strevsomme synes alle i gruppa. Studieplanen må tolkes og tolkes og tolkes, vi har undret oss helt frem til i dag over hvordan vi skal gjøre en oppgave. Vi forstår ennå ikke hvordan ting skal være, og vi som skal levere om tre uker (Ni/C-FS-1).

Om den uken da hun jobbet med hjemmeeksamen, sier Cecilie at arbeidet var lærerikt og meningsfylt. Hun får karakteren B, og er godt fornøyd med det. Hun har selv sett svakheter ved oppgaven, og lurer på om sensor har vært ”litt for snill”. Hun var ikke spesielt glad for at det var et gruppearbeid som skulle legges til grunn for eksamensoppgaven.¹⁸¹ Gruppeoppgaven var etter hennes mening både uferdig og mangelfull, men siden hun ikke fikk gruppa med seg på å arbeide videre, ble dette det endelige resultatet. Som individuell eksamenskandidat erfarte hun det som *begrensende* å måtte ta utgangspunkt i dette arbeidet. Cecilie liker hjemmeeksamen som form og synes på samme måte som Martine at hun lærte svært mye av å sitte og fordype seg i et tema gjennom en hel uke. I tillegg til denne mener Cecilie imidlertid bestemt at de burde ha tradisjonelle eksamener i basisfagene anatomi, fysiologi og sykdomslære. Dette ville legge et positivt press på studentene til å lære seg fakta som man vil ha bruk for i praktiske situasjoner. Når de står i en krevende situasjon som sykepleier, må de kunne ta avgjørelser i en fei og vite hva som skal gjøres, ”da har de ikke tid til å springe av sted for å finne relevant litteratur først” (op.cit.).

Det veileder Torild legger vekt på i begrunnelsen for karakteren B, er at teksten er *gjennomarbeidet* og at den viser *meget gode kunnskaper*. Cecilie har skrevet om betydningen av å legge til rette for et godt terapeutisk miljø for personer som lider av demens. Oppgaven hennes er interessant på flere måter i lys av forskningsspørsmålene for denne studien. Den synliggjør blant annet spenningsfeltet mellom ulike verdier. Det faglitteraturen sier om *behandling av demente* kommer i motsetning til den praksis som Cecile erfarer på sykehjemmet der hun har sine praksisstudier. Hun beskriver en episode fra praksis som hun ikke bare stiller seg kritisk til, men som hun også greier å beskrive, drøfte og kritisere ved å benytte relevante faglige termer.¹⁸² Nedenfor gjengir jeg et utdrag fra oppgaven hennes.

Jeg møtte henne idet hun kom gående ut av stuen i sykehjemmet, i stor fart. ”Barnet gråter” sa hun. Ansiktet hennes var rødt, og hun hadde flakkende blick. ”Jeg orker ikke”, fortsatte hun. Den nitti år gamle demente kvinnen fortsatte inn døren til sitt eget rom. Inne fra studen hørte jeg en av de andre demente gråte. Det kom høy musikk fra tv-apparatet, og fra noen pleiere som satt i den ene sittegruppa, hørte jeg høy snakking og latter. Jeg banket på og fikk komme inn til den opprørte kvinnen. Da hadde

¹⁸¹ Se 7.2.4 ”summativ vurdering” for en forklaring av eksamensoppgaven.

¹⁸² Et krav til oppgaven er at de skal ta utgangspunkt i en praktisk case.

hun begynt å pakke. Jeg ble inne hos henne til hun hadde gjenfunnet roen. (...) Holdningene til pleierne som satt i stuen, var etter min mening klanderverdig. Som vi skrev i vår gruppebesvarelse skal vi sykepleiere hjelpe den demente til å bevare sin selvfølelse og identitet. Dette var ikke i fokus for disse pleierne som satt i stuen. De valgte å dekke sine egne behov ved å sitte for seg selv og prate, i stedet for å observere og dekke de behov brukerne som var i stuen hadde (Cecilies eksamensbesvarelse, desember 2003).

Det eneste kritiske poenget i responsen fra veileder Torild er dette

Du trekker fram og belyser vesentlige forutsetninger som må være til stede, og stiller deg kritisk til pleiepersonalet og deres handlinger. Du blir noe bombastisk og påståelig i din kritikk av pleiepersonalet. Selv om det er grunn til å tro at dine antakelser kan være riktige, er det viktig å stille seg noe mer spørrende til dette (Skriftlig respons fra veileder).

De ”bombastiske uttalelsene” veilederen sikter til, er de som er gjengitt ovenfor.¹⁸³ Cecilie kommenterer tilbakemeldingen ved å si at hun har skjønt nå at hun må formulere seg litt rundere:

Jeg skjønner det nå at jeg ikke skal være så bombastisk. Ifølge litteraturen om demens så skal det ikke være så mye støy og ikke for mange lyder samtidig. ... Og med TVèn på og mange stemmer som prater og ler, så er det ikke bra for en pasient som er dement. Omgivelser er del av det terapeutiske miljøet ikke sant? Så inne i den stua, så kan jeg underbygge det faglig at det ikke var bra. At sykepleierne har det bra er jo ikke negativt, men de kunne satt seg et annet sted. Jeg kunne ha formulert meg litt annerledes, men jeg ønsket å sette situasjonen på spissen (NIC-FS-2).

Til tross for de problemene som gruppa har hatt med å samarbeide, uttaler Cecilie mot slutten av året at hun *lærer mye* gjennom denne måten å studere på. På samme måte som Martine trekker hun særlig frem verdien av å *skrive jevnt og trutt*. Dette er interessant i lys av den skepsisen som hun ga uttrykk for i starten av året. Da stilte hun spørsmål ved hvor relevant det var for henne som sykepleier å *skrive* så mye. Etter hvert har hun altså kommet til at skriving av studiekraft er en effektiv læringsform for henne. Hvis det hadde vært noe mer *ro* over skrivearbeidet, slik at hun kunne gått mer i dybden på ett og ett tema, tror hun formen ville ha passet svært godt for henne:

De gir oss mye selvstendighet, og vi må ta mye initiativ til å lære selv. Det tror jeg er positivt i forhold til å sitte på en skolebenk og bli dosert for hele tiden. Du får mye øving i å formulere deg. I utgangspunktet så synes jeg ikke det har vært så lett å formulere meg skriftlig. Jeg har fått mer øving i det nå, å tenke igjennom hva det er jeg skriver og hva det betyr. Vi får hele tiden beskjed om at vi må begrunne det vi skriver, og at vi må ha faglige henvisninger (...). Heldigvis så skal jeg ikke bli forfatter, men jeg må jo kunne formulere meg skriftlig. Du må kunne det når du skal dokumentere og rapportere ulike ting (Ni/C-FS-2).

Når Cecilie tenker tilbake på det hissige møtet som fant sted i høstsemesteret, omtaler hun det som skjedde som *sårende*. Cecilie er fortsatt såret over kritikken hun fikk. Den gikk hardt inn på

¹⁸³ Se også episode B.3, som illustrerer spenninger i den samme konteksten.

henne, og hun opplevde det som både ubehagelig og urettferdig. ”Du er helt prisgitt den gruppa du kommer på når du går på denne studieordningen,” sier hun. Etter å ha fått kritikk for sin iver etter å strukturere samarbeidet, har hun blitt mer forsiktig med å fronte sitt syn og lagt ambisjonsnivået sitt litt lavere.

Et problem ved studieordningen som understrekes med tyngde av Cecilie, er at hun på grunn av gruppeorganiseringen av og til blir tvunget til å levere oppgaver som hun ikke synes holder faglig høyde. Hun ville trives bedre med å jobbe alene og med en studiestruktur der du er mindre avhengig av studiegruppa:

... fordi ... noen ganger [så har] de andre ikke tilegna seg ny kunnskap. Det er kanskje veldig negativt å si ... men når vi snakker så mye i gruppa ... så vet jeg at mange ikke har lest noe særlig. Og når du ikke har lest noe særlig, så kan det lett dukke opp ren avskrift (...). Så må det gjøres om. Jeg har selv tatt tak i veldig mye av det som skulle gjøres i høst og ferdigstilt det. Jeg er kritisk og stiller litt store krav. Jeg kunne ha gjort mye mer enn det jeg gjør, og jeg kunne ønske at de andre hadde gjort litt mer ... med lesing og stoff (FS-C-2).

De to fortellingene vil bli kommentert og drøftet i neste kapittel i lys av de to fortellingene om henholdsvis gruppe A og gruppe B.

DEL 4 DRØFTING OG KONKLUSJONER

Del fire består av to kapitler, og til sammen oppsummerer disse to denne studien som helhet. I kapittel 10 sammenfatter jeg næranalysen og drøfter denne i forhold til de analytiske begrepene som ble introdusert i kapittel 5. Selv om næranalysen står i sentrum, trekker jeg også inn informasjon fra datamaterialet som helhet. Særlig kommer dette til uttrykk når jeg går inn på den individuelle dimensjonen ved læring. Læringsprosesser slik de fremstår hos deltakerne i gruppe A, vil for eksempel fremstå som rikere og mer nyanserte enn det som kan leses ut av kapittel 7 og 8. De supplerende elementene kan delvis leses ut av kapittel 9 og delvis fra andre datakilder.

I kapittel 2 introduserte jeg tre fremtredelsesformer av mappe som artefakt.¹⁸⁴ Det som skrives i kapittel 10 vil på samme måte som kapitlene i del 3 befinne seg innenfor den andre fremtredelsesformen, mappe som struktur for aktivitet. Kapittel 11 som behandler de konklusjonene som kan trekkes av denne avhandlingen, er strukturert i henhold til de tre fremtredelsesformene av mappe som artefakt.

¹⁸⁴ Se 2.1.3

KAPITTEL 10 SAMMENFATNING OG DRØFTING AV NÆRANALYSEN

I dette kapitlet vil jeg hente opp igjen fremtredende trekk ved interaksjonen i de to studiegruppene. Delvis *sammenligner* jeg de to gruppene, men kapitlet er først og fremst en drøfting av de empiriske resultatene i forhold til de analytiske begrepene som ble presentert i kapittel 5.

Den mest åpenbare slutningen som kan trekkes av næranalysen, er at *mappe som struktur for aktivitet* konstitueres gjennom dynamiske forhandlinger og interaksjon med og mellom en rekke ulike ressurser slik de fortolkes og anvendes innenfor de to studiegruppene. Det er når praksisfellesskapet tar redskapene i bruk og forhandler seg frem til sine unike anvendelsesmåter og forståelsesmåter, at redskapene får ”gyldighet”. Studentene er imidlertid *overordnet* ressursene i denne dynamikken, i den forstand at det er personene som mobiliserer ressursene og initierer og iverksetter medierte handlinger¹⁸⁵. For å forstå hvilken betydning mappen som pedagogisk redskap har i læringsprosesser, har jeg undersøkt disse intrikate og sammensatte interaksjonsprosessene.

Kapitlet har tre hovedbolker (og er grovt sett organisert på samme måte som kapittel 5: ”analytiske begreper”). Det første fokuset er fremtredende mønstre og trekk ved selve *interaksjonen* mellom personene i de to gruppene, hvordan konvensjoner for samspill etableres, hvilke ressurser som inngår i samspillet og hvordan de brukes. Det andre tematiske fokuset er *personlige baner av deltakelse*, og her går jeg spesifikt inn på enkelt deltakeres perspektiv. Jeg foreslår en inngang til å forstå læring på individuelt nivå som *en* side ved studiegruppens kollektive aktivitet, samtidig har læring en individuell dimensjon. I den forbindelse har jeg valgt å benytte termen *personlige baner av deltakelse* som det mest sentrale begrepet. Det siste temaet er *praksis* og dette er på *overgripende* nivå. Her retter jeg fokuset mot mer overordnede kjennetegn ved studiegruppens praksis som helhet. Siden de ulike temaene flyter over i hverandre, er det umulig å unngå en viss grad av overlapping mellom avsnittene.

¹⁸⁵ *Mediering* er en sentral term i den teoretiske forståelsen, som henspiller på at det skjer en overføring av tenkemåter og handlemåter når vi tar kulturelt utviklede redskaper i bruk.

10.1 Næranalysen på interaksjonsnivå

Interaksjonen i gruppe A bærer preg av *likeverdighet og symmetri* i den forstand at alle deltar omtrent like mye i dialogene, og at ingen peker seg ut som dominerende selv om Silje har en noe mer fremtredende rolle i utviklingen av ”topic space” enn de andre. Dette står i kontrast til gruppe B der det ofte er to studenter som tar styringen.¹⁸⁶ De samme studentene gjør store deler av jobben for gruppa som helhet. Dette gjør de for det første ved å forberede seg godt til møtene, og for det andre ved å dominere interaksjonen når gruppa er samlet. Noen ganger er det bare en del av gruppa som deltar direkte i dialogene, mens andre lytter passivt eller driver med noe annet.¹⁸⁷ I denne gruppa utvikler det seg imidlertid – gjennom eksplisitt drøfting av både konvensjoner og fortolkning og anvendelse av ressurser – gradvis en mer omforent oppslutning om de etablerte konvensjonene. Alle deltar mer og mer ”helhjertet” i den engasjerte og konfronterende samtalestilen.

Det er i denne sammenheng interessant å trekke en forbindelse tilbake til det jeg tidligere har sagt om at de fremforhandlede strukturer og fortolkninger etter hvert tas for gitt av deltakerne i en kontekst, og at det er først når disse strukturene gjøres eksplisitt til gjenstand for forhandlinger, ved at ulike *posisjoner brytes mot hverandre*, at kreative prosesser forløses.¹⁸⁸ Menneskers bevissthet og *betydningen av ord og handlinger* formes alltid i forent og kollektiv aktivitet ved at ulike posisjoner brytes mot hverandre. Grad av *problematisering* og *konfrontasjon* har en avgjørende betydning for *læring*. ”Heteroglossia” er tidligere definert som en kultur der ulike fortolkninger eller posisjoner brytes mot hverandre. En kultur der forhandling om ytringers og konvensjoners gyldighet preges av høy involvering, gir i lys av det dialogiske perspektivet, ”optimale vilkår for læring.” Det aspektet ved interaksjonen som jeg nå vil gå over til å behandle spesielt, er de ressursene som inngår i interaksjonen.

10.1.1 Hvilke ressurser inngår i interaksjonen og hvordan medierer disse aktivitet?

Jeg har avgrenset meg til å benytte artefaktbegrepet bare om *mappevurdering* i dette prosjektet, og understreket at det som konstituerer mappe som artefakt, er en *vedvarende interaksjon mellom*

¹⁸⁶ Se f.eks. episode B.5 eller B.7.

¹⁸⁷ Se f.eks. B.6.

¹⁸⁸ Dette er behandlet under 4.4.

*personer og ulike ressurser*¹⁸⁹ som inngår i fellesskapet. Det jeg her vil se nærmere på, er hvordan ressursenes potensial av anvendelsesmuligheter aktiveres. I analysen opererer jeg med tre hovedkategorier av ressurser: dokumenter, fysiske objekter og begreper. Som tidligere nevnt er alle disse redskapene av både diskursiv¹⁹⁰ og praktisk¹⁹¹ karakter, men det er de diskursive aspektene som står i forgrunnen i analysen. Jeg vil nå fremheve de ressursene som medierer aktivitet på særlig interessante måter i de to gruppene.

Sentralt i begge gruppenes aktivitet står *undervisningsplanen* (som er på 37 sider, se vedlegg 2). Planen har relativt detaljerte beskrivelser av *hva* studentene skal gjøre i løpet av andre studieår, og også av *hvordan* de skal gjøre det. Deler av planen er formuleringer av typen ”dette må du gjøre til gitte frister”. Andre passasjer er beskrivelser av ulike sjangere eller emner som studentene på *en eller annen måte skal dekke*, mens valg av konkret problemstilling og utforming er overlatt til studiegruppene. Til tross for at studiegruppene kan gjøre noen selvstendige valg, må det likevel kunne sies at aktiviteten instrueres ganske stramt av det som står i undervisningsplanen.¹⁹² Her ligger det en blanding av *forslag* og *forskrifter* for hva studentene skal eller kan gjøre i løpet av studieåret. Bak utformingen av formuleringene ligger ønsket om å trekke veksler på utvalgte pedagogiske ideer som de ansvarlige mener fremmer læring.¹⁹³ Én slik idé er at studentene skal få mulighet til å gjøre *egne valg* og utvikle *eierskap* til det de holder på med. Deler av det som står i undervisningsplanen er dermed som ”menyer” å betrakte, ulike forslag til konkrete fremgangsmåter eller produkter som studentene kan velge blant. Når studieplanen er så detaljert som den er i dette tilfellet, kunne en kanskje tenke seg at aktiviteten vil fremstå som ganske lik på tvers av gruppene. Analysene av interaksjon i de to gruppene viser imidlertid at undervisningsplanen medierer svært ulik aktivitet i de to gruppene.

I gruppe A opptrer undervisningsplanen i fysisk form på de aller fleste møtene. Representasjoner av planen bidrar sterkt til å strukturere aktivitet for denne gruppa gjennom hele året. Primært leter de etter en felles fortolkning av formuleringene i planen. Et interessant eksempel i den forbindelse er delepisode A.1.2. Denne episoden er hentet fra et tidlig tidspunkt i samarbeidsperioden, og usikkerheten knyttet til hvordan de skal forholde seg til ”bestillingen” i

¹⁸⁹ Ressurser er tidligere definert som alle typer redskaper som anvendes av aktører og som inngår direkte i arbeidet med mappen, enten ved å være fysisk til stede eller i representert form.

¹⁹⁰ Diskursive artefakter kan være sentrale begreper, teorier og konvensjoner som det forhandles om i en kontekst, og som er avgjørende i transformasjonen av artefaktets representasjonsformer.

¹⁹¹ Praktiske artefakter er tidligere definert som av mer lokal art, eksplisitt situert i den spesielle konteksten.

¹⁹² Se også 3.4 og 3.4.1.

¹⁹³ Se 3.4.

undervisningsplanen er sterkt fremtredende. De drøfter hva det innebærer å skrive et refleksjonsnotat, og deltakerne blar frem og tilbake i studieplanen og i egne notater. Samtidig diskuteres det hvordan de skal forstå det som står i planen når det gjelder *refleksjonsnotat* og *semesternotat*. Hva innebærer det å skrive et slikt dokument, og hva er forskjellen på semester- og refleksjonsnotat? Relevant informasjon leses høyt, men denne informasjonen bringer opp nye spørsmål (f.eks. hvorfor det står semesternotat ett sted og refleksjonsnotat et annet). Nesten ett år senere (episode A.9) deler Lars ut sitt utkast til prosessrapport som er *en* variant av refleksjonsdokument. Studieplanen brukes direkte som ressurs også i denne episoden. Når det spørres hvor mange ord den skal inneholde, finner en av studentene (Silje) raskt frem til svaret ved å bla opp i planen. De er da mindre usikre på *hvor* de skal slå opp i plandokumentet. Selv om deltakerne uttrykker at de nå tør å stole mer på sine egne valg enn de gjorde tidligere, indikerer analysen at studieplanen og begreper som er forbundet med de formelle kravene til studieordningen fortsetter å være de redskapene som i størst grad strukturerer aktiviteten også gjennom vårsemesteret. Måten dette redskapet medierer aktivitet på vedvarer med å være den kontinuerlige forhandlingen om hva som egentlig menes med det som står der. Ressursene benyttes primært som *studietekniske* redskaper, og det redskapet som går hyppigst igjen, er nettopp *studieplanen*. Ser vi på de begrepene som inngår i de samme delepisodene, er det ord knyttet til studietekniske forhold som peker seg ut: *Refleksjonsnotat*, *studiekrav*, *studieplan* eller andre begreper som er direkte tilknyttet formelle krav, nevnes til sammen 41 ganger fordelt over 15 delepisoder. Disse tallene er ikke presise, men de gir en klar indikator på i hvor stor grad de formelle kravene bidrar til å strukturere studieaktiviteten i gruppe A.

Deltakernes *refleksjoner* spilles bare i liten grad inn i interaksjonen i gruppe A. Et unntak er episode A.4 der Mettes refleksjoner gjøres sentrale. Som tidligere nevnt er denne episoden imidlertid initiert av veileder Hans, og den bærer preg av at de vanlige handlemåtene, tenkemåtene og konvensjonene som gruppa støtter seg til, blir ”lagt til side” og erstattet med et sett av nye strukturer. Mettes refleksjoner blir møtt med høflighet og velvillighet, hun blir behandlet som ”en gjest”. Utover i denne delepisoden er det svært få eksempler på at deltakerne spiller inn sine refleksjoner knyttet til annet enn fortolkning av studieplanen som sådan og selve skriveprosessen.

Mens gruppe A som praksisfellesskap primært jobber med de formmessige sidene ved studiekravene og med å *forstå* disse, gjør gruppe B de formelle og studietekniske spørsmålene til ett blant flere tema. Ulike innfallsvinkler danner en rikt sammensatt aktivitet, der ulike foki og

ressurser inngår i et samspill. Jeg har tidligere karakterisert aktiviteten i denne gruppa som *praksisrik*.¹⁹⁴ Også for gruppe B er studieplanen sentral, men her står den i dynamisk relasjon til flere andre ressurser. Dermed får den en annen funksjon som ressurs enn den har i gruppe B. Faglige, sjangermessige og studietekniske begreper benyttes om hverandre. Fagbøker hentes frem like ofte som studieplanen. Et annet fremtredende mønster ved interaksjonen i gruppe B er at diskusjonen ofte "frikobles" fra selve produktfokus. Med det mener jeg at faglige begreper, verdier eller ulike fortolkninger drøftes grundig og engasjert på en slik måte at praksisfellesskapet virkelig forhandler om betydningen av vitenskapelige begreper.¹⁹⁵ Det er dessuten lange passasjer i observasjonsmaterialet der forholdet mellom vitenskapelige begreper og hverdagsbegreper utforskes. Mappe som artefakt ser dermed ut til å knytte de ulike aktivitetene sammen, og skriving av studiekraft blir ett "*knutepunkt*" i aktiviteten som forbinder ulike ressurser og fortolkninger av dem. Praksis i denne gruppa er dermed nærmere intensjonen hos dem som har designet studiet, enn praksis i gruppe A.

Ressursbruken i gruppe A og B er altså svært forskjellig. Undervisningsplanen har en svært sentral funksjon i begge grupper, men som jeg har vist ovenfor, bidrar den til svært ulike strukturer for henholdsvis gruppe A og gruppe B. Gruppe A har et vedvarende fokus på redskapet i seg selv, mens undervisningsplanen i gruppe B fungerer mer i tråd med intensjonene for studiet; som knutepunkt for ulike aktiviteter og foki. Skriving som handling står sentralt i begge gruppene, men også her ser vi hvordan artefaktet medierer aktivitet på ulike måter. Gruppe A har fokus på formelle aspekter ved skrivingen, mens gruppe B har fokus på innholdet. Andre dokumenter som står sentralt i begge gruppene, er tekstutkast og egne notater, men den måten disse medierer aktivitet på følger imidlertid det samme mønsteret som allerede er nevnt: Gruppe A diskuterer formelle og studietekniske spørsmål, mens i gruppe B inngår de ulike dokumentene i i et dynamisk samspill med andre ressurser. I gruppe B er faglitteratur og faglige begreper også sentrale ressurser, og forholdet mellom faglige begreper og hverdagsbegreper utforskes ofte og grundig. I gruppe A trekkes slike aspekter bare marginalt inn i dialogene, og bare når veileder er til stede. En annen vesentlig forskjell mellom gruppene er at refleksjoner, slik de utvikles hos deltakerne, står sentralt i dynamikken i gruppe B, men ikke i gruppe A. Til sist vil jeg fremheve den lap-topen som benyttes på møtene i gruppe B. Denne ressursen muliggjør at siste versjon av den teksten de til enhver tid jobber med, står i sentrum for aktiviteten.

¹⁹⁴ Praksisrik kontekst har jeg benyttet for å betegne en aktivitet som har elementer av å være både profesjonelt orientert, konseptuelt orientert, læringsorientert, undervisningsorientert og sosial, se 8.3.5.

¹⁹⁵ Se f.eks. delepisode B.7.1.

Her har jeg trukket frem ressurser som inngår direkte i studiegruppens aktivitet. En type av ressurser som inngår i aktiviteten mer indirekte, er referensielle objekt, og disse blir behandlet i neste avsnitt.

10.1.2 Fokus for aktiviteten og referensielle objekt

I begge gruppene refereres det flere ganger til ”det å gå på skole”. Slik jeg tolker disse utsagnene er det egne erfaringer fra skolegang studentene da refererer til, i tillegg til sine oppfatninger om hva skole og utdanning ”er”.¹⁹⁶ Flere av studentene gir uttrykk for en forventning om at det å studere innebærer større grad av forelesninger, selvstudium og tradisjonelle eksamener enn det de her blir presentert for.¹⁹⁷ Ideer om hva studietilbudet ”burde ha vært”, inngår dermed i aktiviteten som *referensielle objekt*,¹⁹⁸ og disse må forstås som ressurser for aktiviteten av mer prinsipiell og implisitt karakter. Den studiestrukturen som studentene her møter, må kunne sies å være ganske utradisjonell i sin oppbygning og sine krav til studentene. Studentgruppa skal for eksempel selv ta ansvar for å planlegge og gjennomføre store deler av eget studiearbeid. Samtidig er de overordnede målsettingene for studiet definert av andre. Arbeidsmåter og krav til samarbeid underveis er også definert av andre, selv om studiegruppene kan gjøre en del egne valg innenfor de gjeldende rammene. Både arbeidsprosess og gitte resultater skal på ulike måter vurderes formativt eller summativt. Mye av dette er svært fremmed for de fleste av studentene, og begge gruppene bruker mye tid i starten av studieåret på å finne ut av hva de nye studiestrukturane innebærer for dem.

Som jeg har nevnt flere ganger, kjennetegnes interaksjonen i gruppe B av at ulike synspunkter artikuleres, og at ulike fortolkninger og syn brytes mot hverandre. Dette gjelder også for hvordan de skal innrette sitt samarbeid i tråd med retningslinjene og på måter de som gruppe finner meningsfylt. *Referensielle objekt* gjøres på denne måten *eksplisitte* ved at deltakerne setter ord på sine refleksjoner og spiller dem inn i dialogen som ressurs. En ytring er både en respons på sosiale sammenhenger der deltakeren tidligere har deltatt, og et bidrag til nyskaping i den aktuelle konteksten. Dette har tidligere blitt definert som *dobbel kontekstualitet*¹⁹⁹. Deltakernes *refleksjoner* er det som muliggjør at referensielle objekt transformeres til ressurser i

¹⁹⁶ Det er dette Bruner (1997) benevner som ”hverdagsoppfatninger”; intuitive oppfatninger om hva læring er og hvordan mennesker lærer.

¹⁹⁷ Ni/C-FS-1og2, Ni/M-FS-1og2, Ni/K-FS1.

¹⁹⁸ Se 5.1.3.

¹⁹⁹ Se 5.1.3.

interaksjoner. Deltakerne etablerer forbindelser mellom tidligere erfaringer og situasjonen slik den fremstår her og nå gjennom refleksjon. Utvikling av ny forståelse eller læring forutsetter i lys av dette at deltakerne gjør sine fortolkninger eksplisitte, og at ulike syn brytes mot hverandre slik det gjøres i gruppe B. I gruppe A derimot skjer dette i langt mindre grad, og muligheten for nyutvikling og læring blir dermed adskillig mindre.

En problemstilling som da melder seg, er hvilke antakelser om læring og lærerrolle som ligger til grunn for det de ulike aktørene foretar seg. Og hvordan forholder slike oppfatninger seg til de intensjonene som ligger nedfelt i studiestrukturen? En tredje problemstilling er i hvilken grad divergens eller konvensens i forståelse av studiemodellen generelt og veilederrollen spesielt er blitt eksplisitt tematisert blant veilederne og andre ansvarlige ved utdanningen. Alle disse problemstillingene vil jeg komme tilbake til, både i dette kapitlet og i det siste.

Ifølge undervisningsplanen skal veilederens erfaringer og ekspertise være en meget sentral ressurs i studiegruppens aktivitet. Studentene har lite felles undervisning og nesten ingen forelesninger. Undervisningsressursen er i hovedsak ”vekslet om” til veiledningsressurs, og ideen er at studentgruppene skal få den undervisningen og den veiledningen de til enhver tid har behov for fra sin egen veileder. Oppsummert tyder imidlertid næranalysen på at begge gruppene i liten grad nyttiggjør seg veilederressursen. Det er ingen holdepunkter for at dette henger sammen med manglende tillit fra studentens side og heller ikke manglende interesse eller respekt for lærernes kunnskap. Jeg velger å fortolke dette først og fremst som divergens mellom de motiv veilederen opererer med i aktiviteten, og de motiv som studentene opererer med. Begge gruppene får Mona som ny veileder etter jul. Hun orienterer sin veiledning noe annerledes enn Hans og Torild. Mona er primært opptatt av at studentene *selv skal utvikle kunnskap*, fremfor å ”undervise” med utgangspunkt i egen innsikt og forståelse (Ni/Mo-FS-1). Mona uttrykker eksplisitt at hennes viktigste oppgave som veileder er å legge til rette for at studentene selv skal erfare og erobre ny kunnskap ved å finne ut av tingene på egen hånd (se også 7.3.3). Hun er dessuten svært godt kjent med hva som står i studieplanen, da hun selv har en aktiv rolle i utviklingen av den. Hun deler dermed studiegruppens fokus på undervisningsopplegget som sådant i langt større grad enn de andre veilederne som inngår i datamaterialet. Mona veileder med eksplisitt referanse til det som står i studieplanen, og når hun gir tilbakemeldinger på tekst, er dette også med tydelig henvisning til retningslinjene i studieplanen og *kriteriene*. Hennes *motiv og referensielle objekt* har dermed stor grad av *samsvar med dem som gruppene har gjort sentrale* for sin aktivitet. Jeg

forstår dette slik at konvergens mellom veileder Monas og studiegruppens motiv gjør det lettere for henne å ”nå igjennom” til studiegruppene enn for veileder Hans og Torild.

10.1.3 Spenningsfelt, forhandlingen om motiv og transformasjon

Den mest åpenbare målsettingen for aktiviteten i begge gruppene er å fremstille individuelle mapper etter det oppsettet som gruppa sammen har utarbeidet. Nærmere spesifikasjoner av *hvordan* det er formålstjenlig å gå frem, *hvilke hensikter* som skal prioriteres av gruppa og hvilke som skal tones ned, er gjenstand for *forhandling innenfor konteksten*, og slike forhandlinger gir retning til både interaksjonen og det individuelle arbeidet. Jeg har tidligere definert *kontekst*²⁰⁰ som bestående av fire dimensjoner: den fysiske, den kognitive, den kommunikative og den historiske. De konvensjonene som nedfeller seg må forstås som spesielle former praksis som deltakerne i gruppene forhandler seg frem til og opplever som nyttige og relevante i forhold til de målene de har for aktiviteten (se 5.1.2). Jeg vil nå se nærmere på *hvordan deltakerne koordinerer sine sosiale og medierte handlinger gjennom forhandling om motiv*.²⁰¹

Et spenningsfelt som er fremtredende i etableringen av konvensjoner i de to studiegruppene, er *harmonisering* versus *konfrontasjon* og *meningsbrytning*. I gruppe A ser vi hvordan motivet som knytter seg til å opprettholde en vennskapelig tone får en svært sentral og strukturerende betydning for praksisfellesskapets aktivitet. Den sosialt orienterte og harmoniserende praksisen prioriteres høyt, mens gruppa bruker svært lite tid på å utforske spenningsfeltet mellom faglige begreper og mellom faglige begreper og praktiske erfaringer. Visse handle- og tenkemåter nedfeller seg raskt som ”slik vi gjør det” i gruppe A, uten særlig grad av diskusjon.²⁰² Flere ganger viser det seg imidlertid at deltakerne ikke er så sikre på hva de var blitt enige om likevel. Dette må ses i sammenheng med mangelen på reelle forhandlinger. Studentene i denne gruppa er dessuten svært tilbakeholdne med å spille inn personlige fortolkninger, erfaringer og refleksjoner i interaksjonen. Dessuten er harmonisering som allerede nevnt fremtredende. *En* indikator er

²⁰⁰ Det jeg ønsker å undersøke her, er at kontekst henspiller på noe mer enn det som ligger omkring aktiviteten, og i praksis er det ikke mulig å skille disse dimensjonene fra hverandre. I analysen er det de tre først nevnte dimensjonene ved konteksten (de som henspiller på deltakernes refleksjoner, dialogene, konvensjonene og de referensielle objektene) som står i forgrunnen.

²⁰¹ Dette er tidligere behandlet under 4.1.2 og 5.1.2.

²⁰² Hvilke motiv som gir handlingens retning i særlig grad, er resultat av forhandling. Det er resultatet av disse forhandlingene som etter hvert fungerer som ressurser eller strukturer for fellesskapet i deres interaksjon. De motivene som nedfeller seg *oppmuntrer bestemte former for handling og tenkning*, mens andre mulige handle- og tenkemåter blir motarbeidet.

mangelen på konfrontasjon og problematisering,²⁰³ en annen er det vennlige og støttende ”klima” i gruppa,²⁰⁴ en tredje er de sanksjonene som blir tatt i bruk når noen bryter det harmoniske samspillet. Martine opplever for eksempel å bli ”holdt utenfor” etter å ha sagt klart ifra om at hun er uenig i redigeringen av studiekrav 4.²⁰⁵

Etableringen av konvensjoner og strukturer for samhandling er med nødvendighet særlig intens i den tidlige fasen av samarbeidet. Etter hvert etableres det relativt stabile strukturer for gruppas aktivitet.²⁰⁶ I begynnelsen av sitt samarbeid diskuterer gruppe A hyppig *hvordan* de ønsker å samarbeide. Dette foregår imidlertid i svært ideelle og generelle ordelag. Antydninger til reelle drøftinger blir sjelden eller aldri videreført. Kristin sier f.eks. i en tidlig fase av samarbeidet at hun ønsker mindre vekt på selve skriveprosessen. Hun ønsker at de kan legge større vekt på å diskutere faglige spørsmål, dessuten trives hun bedre med å få ett og ett arbeid unna. Hennes innspill på disse punktene blir ikke videreført av de andre. Det blir derimot imot helt stille, og samtalen flyttes raskt over på et annet tema. Kristin ønsker seg andre handlemåter for gruppa enn de som er i ferd med å utvikle seg. Særlig ønsker hun seg en skriveplan der de kan få ett arbeid ferdig om gangen, i stedet for å ha mange parallelle skriveprosesser gående over tid. De ulike alternativene for arbeidsmåter drøftes ikke skikkelig i forhold til hverandre på noe tidspunkt. Hva som kjennetegner ”god praksis”, slås bare nærmest fast nesten helt uten problematisering og helt uten konfrontasjon. Når det oppstår en konflikt i gruppe A, blir heller ikke den gjort til gjenstand for grundige drøftinger. Gruppa som helhet *unngår* å behandle problemet. Først etter flere uker kan de snakke om det som hendte og planlegge videre arbeid. Men da er det igjen den ideelle og generelle måten som preger samtalen. Det er interessant å merke seg hvordan forhandlingene i gruppa gradvis transformeres til å bli strukturer som styrer interaksjonen. Vi ser for eksempel hvordan gruppe A i episode 9 handler omforent i forhold til gruppas etablerte konvensjoner ved ikke å stille et eneste kritisk spørsmål til det tekstutkastet som Lars har kommet med, og uttrykke støtte og enighet uten at de engang har lest utkastet.

For gruppe B er bildet av hvordan motiv forhandles frem og bidrar til å strukturere interaksjon, svært annerledes. Her er det de *engasjerte, direkte og konfronterende* diskusjonene som dominerer, og som nenvt blir ulike typer av praksis forent og gjort til et ”rikt” og sammensatt

²⁰³ Se f.eks. episode A.2 eller A.8.

²⁰⁴ Se f.eks. episode A.9.

²⁰⁵ Se 7.2.4 og 9.2.

²⁰⁶ De er også i dynamisk endring senere, men for analytiske formål velger jeg her å betrakte strukturene som relativt stabile etter hvert.

fokus for aktiviteten. Delepisode B5 illustrerer dette. Den starter med hvordan de skal fordele antall ord. De argumentene som blir presentert dreier seg om hva som er mer eller mindre sentralt i lys av *oppgaveteksten*. Så følger en passasje der ulike diskusjoner føres parallelt. For eksempel lager Turid et regnestykke for å finne ut hvor mange ord det blir på hver del hvis de skal dele antall tillatte ord likt mellom seg. Delepisode B.5.2 viser hvordan Cecilie bringer inn begrepet *helse* og får de andre med seg på en utforskning av selve begrepet. Så skiftes fokus igjen, og i delepisode B.5.3 drøftes planer for videre arbeid med rapporten. Det kollektive arbeidet i gruppe B preges av at det hele tiden veksles mellom ulike foki: teoretiske momenter, eksempler fra praksis, private synspunkter eller verdier, formelle spørsmål knyttet til formen på studiekravene og fortolkninger av studieplanen. De ulike temaene avløser hverandre i et raskt tempo. I motsetning til i gruppe A er det her stor aksept for at uenighet artikuleres. Allerede tidlig i høstsemesteret er den *konfronterende praksisen* slående.²⁰⁷ Det er den konfronterende og problematiserende praksisen som vinner frem i forhandlingene, og den *vedvarer*. Deltakerne utfordrer hverandre kontinuerlig på fortolkninger, forståelse, verdier og synspunkter. Diskusjoner om formmessige spørsmål knyttes sammen med konseptuelt orienterte drøftinger, og det engasjementet som utvises i forhandlingene er stort. Enkelte er mer tilbakeholdne i starten, men deltar i økende grad utover i perioden. I den hyppige vekslingen mellom ulike foki inngår det også at enkeltpersoner bringer inn sine refleksjoner til fellesskapet på en måte som nyanserer og supplerer dialogene.²⁰⁸ De sosiale og vennskapspregede motivene har en langt mindre fremtredende plass enn i gruppe A, selv om de også her er til stede.

10.1.4 Refleksjon, meningsbrytning og transformasjon

I teorikapitlene fremhevet jeg betydningen av at gruppedeltakerne tar hverandres *lokalisering*²⁰⁹ for at interaksjon skal kunne stimulere læring. Jeg har også understreket personlige refleksjoner som avgjørende bidrag i læring på kollektivt og individuelt nivå.²¹⁰ De strukturene som utvikles i gruppe A, ser ut til å komme i veien for en slik dynamikk. Gruppas konvensjoner slik de etter hvert utvikler seg, gjør at folk ”vegrer seg” for å dele sine refleksjoner med hverandre. Ser vi på de samme prosessene i gruppe B, er bildet helt annerledes. Her er det stor grad av felles diskusjoner, og selv om det ofte er enkeltpersoner som drar lasset og setter agendaen, trekkes de øvrige deltakerne med, og alle oppfordres hele tiden til å uttrykke sine personlige refleksjoner.

²⁰⁷ Se f.eks. B.2.

²⁰⁸ Se også 8.3.5.

²⁰⁹ Se 4.5.1 og 5.2.3. Lokalisering er her definert som en persons aktive handling i form av å ta en annens perspektiv.

²¹⁰ Se 4.5.1 og 5.2.2. Refleksjon er her definert som en persons unike måte å koble sammen sosiale erfaringer på, en indre dialog der ulike kontekster og lokaliseringer brytes mot hverandre.

Ulike stemmer brytes stadig mot hverandre, og i stadig større grad gjøres det å ta andres lokalisering til en del av konvensjonene. I lys av det teoretiske perspektivet er det grunn til å anta at *konvensjoner og praksis i gruppe B medierer prosessen med transformasjon og læring*, mens dette i mindre grad er tilfellet i gruppe A.

I tidligere kapitler har jeg understreket at mappen som artefakt er både et redskap og representasjoner av redskapet,²¹¹ og at *transformasjon* mellom ulike fremtredelsesformer er en viktig dimensjon ved læring. Designerne av dette studieprogrammet har en *intensjon* om at det skal foregå en *transformasjon* mellom det studentene foretar seg i studiegruppene og studentenes personlige baner av deltakelse.

Mappe som artefakt i sykepleierstudentenes utdanningskontekst er designet for å gi studentene stor frihet med hensyn til både å velge *hvilke* tematiske fokus de skal fordype seg i og *hvordan* de skal arbeide. Disse frihetsgradene blir i svært liten grad benyttet av gruppe A. I stedet har vi sett at søken etter hva som er den ”egentlige” meningen bak det som står i studieplanen, er en overordnet problemstilling for gruppas felles arbeid. I denne sammenheng er transformasjon en interessant innfallsvinkel. Det som fra designerne av studieordningen er ment som strukturer som skal stimulere eierskap og selvstendighet, blir gjennom aktiviteten i gruppe A *transformert* til en kontinuerlig søken etter den egentlige meningen med det som står i studieplanen. Det som begynte som ideer og intensjoner hos de ansvarlige, er blitt transformert til *detaljerte formuleringer* i studieplanen. I samtaler med de ansatte – og særlig prosjektlederen – får jeg det inntrykket at det finnes en idé om at bare instruksjonen er detaljert nok, vil studieplanen kunne bidra til å strukturere studiegruppens interaksjon på et svært detaljert nivå. Næranalysen viser imidlertid at det ikke er noen sammenheng mellom detaljeringsnivå i instruksjonene og de strukturene som forhandles frem i studiegruppene. Tvert imot ser vi hvordan det utvikler seg svært *ulike* praksiser i de to studiegruppene. Begge gruppens praksis (og særlig gruppe As) avviker en god del fra det som er uttalte intensjoner fra de ansvarlige ved utdanningen. Begge gruppene benytter for eksempel veiledningsressursen svært lite. Aktiviteten i gruppe A avviker også fra intensjonene ved at de profesjonelle og konseptuelle foki i så liten grad er til stede. Gruppe B utvikler på sin side praksisrike interaksjonsmønstre, og er således nærmere intensjonene i undervisningsplanen. Det at en av studentene (en erfaren pleiemedhjelper) i

²¹¹ Se 4.3, 4.3.1 og 5.3.1.

realiteten er den som fungerer som veileder og organisator, er imidlertid ikke i tråd med intensjonene.

Når studentene for første gang som sykepleierstudenter får *karakter* etter sitt tredje semester, skjer det også en interessant form for transformasjon. Eksamensresultatene blir slått opp på en oppslagstavle til en gitt dato, og studentene i gruppe B forteller at de blir *svært* opptatt av eksamensresultatene i en kort periode.²¹² Studentene er ikke bare opptatt av hvilken karakter de selv får, men karakterutskriften *transformeres* til å bli et redskap for å rangere studentene innenfor kullet. Noen gir uttrykk for at de ser på medstudentene med nye øyne etter dette (for eksempel Anette (GB-O-2) og Arvid (NI/A-FS-2)).

10.2 Individnivå i analysen

Til grunn for prosjektet ligger en sosiokulturell forståelse av menneskelig *tenkning* generelt og *læring* spesielt. Ontologi og epistemologi er i det valgte perspektivet vevd sammen. Kunnskap, læring og kognisjon blir forstått som sosiale, historiske og situerte handlinger. Tenkning er distribuert mellom mennesker og omgivelser, integrert i sosiale handlinger.

Sykepleierstudentenes læring og kunnskap henspiller dermed ikke på et ”avsluttet læringsresultat”, men snarere på den dynamiske relasjonen mellom deres deltakelsesbaner i endring og et fagfelt i et samfunn som også er i endring. Kunnskap blir i lys av dette forstått som *en persons eller en gruppes potensial for å handle på bestemte måter*. Alle informantene i denne studien konkluderer på et svært generelt nivå med at de lærer veldig mye av å være studenter ved denne sykepleierutdanningen. Evne til å *ta ansvar* og dessuten høy grad av *eierskap* til eget arbeid fremheves særlig. Dessuten hevdes det at de er blitt flinke til å finne informasjon og til å reflektere.

Jeg vil nå se på resultatene av næranalysen på nytt for å utdype og nyansere hvordan studenters personlige baner av deltakelse kan forstås. Portrettene av Martine og Cecilie (kapittel 9) blir spesielt fremhevet i denne sammenheng. Til en viss grad trekker jeg inn Kristin fra gruppe A, som også er en av nøkkelinformantene. De analytiske begrepene jeg bruker som inngang til å forstå læring på individuelt nivå, er *personlige baner av deltakelse*, *lokalisering* og *transformasjon*. Dessuten vil jeg trekke inn forholdet mellom *hverdagsbegreper* og *vitenskapelige begreper* og distinksjonen mellom *mestring* og *appropriering*.

²¹² Dette er beskrevet under 8.2.3.

10.2.1 Personlige baner av deltakelse

Personlige baner av deltakelse eller *læringsbaner* (Dreier 1999) er tidligere definert som *en persons unike måte å etablere strukturer på*.²¹³ Disse strukturene har forbindelseslinjer til ulike *sosiale erfaringer* som personer har deltatt i opp gjennom livet. Forbindelseslinjer trekkes dessuten mellom de ulike kontekstene som de deltar i som sykepleierstudenter. I kapittel 9 presenterte jeg fortellingene om Martine i gruppe A og Cecilie i gruppe B. Disse fortellingene må leses i lys *gruppens baner av deltakelse* (kapittel 7 og 8). Ulike grupperinger kan ha større eller mindre betydning for sykepleierstudentenes læringsbaner, både de som formelt sett er en del av studiet og de som er av mer uformell karakter. Det *denne undersøkelsen* gir grunnlag for å kommentere, er Martines og Cecilies læringsbaner sett i forhold til *studiegruppen* og til en viss grad *praksisstudiene* som kontekster. Gruppen og det som foregår der, utgjør en stor del av studiearbeidet. ”Du er prisgitt den gruppa du kommer i på denne studieordningen,” sier Cecilie.²¹⁴ Slik er det ment å skulle være på intensjonelt plan (altså i forhold til den *første* av de tre fremtredelsesformene, se 2.1.3 og 2.5), og slik er det også i praksis (den *andre* av de to fremtredelsesformene). Begrunnelsen som de ansvarlige ved utdanningen gir for denne organiseringen, er at studentene lærer best når de kan fordype seg i noen utvalgte problemstillinger, og derfor lar de studentene selv gjøre en del valg av hva de skal fokusere på. Studiegruppen gjør slike valg sammen. *Samarbeid* fremmer også læring hevdes det, og *samarbeidsevne* er dessuten viktig for fremtidig deltakelse i profesjonelt orientert sykepleiervirksomhet.²¹⁵

Cecilies og Martines kunnskapsutvikling kan forstås som deres økende potensial for å *bygge og transformere relasjoner med de materielle, psykologiske og sosiale sidene ved de ulike kontekstene de deltar i* på måter som er *meningsfylte* for dem. En annen måte å si det på er at de strukturene som utvikles gjennom interaksjonen med andre aktører i læringskulturen, *transformeres* til en del av studentenes personlige bane av deltakelse. Nærliggende begreper er *deltakelse og identitet*. Deltakelse betyr her å være en del av et praksisfellesskap der deltakerne har delt koordinering og orientering av sine handlinger.²¹⁶ Identitet som begrep henspiller her på noe distinkt annet enn et robust sett av kontekstuavhengige trekk ved en person.²¹⁷ Identitet

²¹³ Se 5.2.2.

²¹⁴ Ni/C-FS-2.

²¹⁵ Se kapittel 3.

²¹⁶ Se 4.4.

²¹⁷ Se 4.5.1.

varierer med ulike kontekster: *En persons identitet er noe dynamisk*. Den tilpasser seg, bidrar, påvirkes og påvirker på ulike måter i ulike kontekster. Nedenfor vil jeg vise noen eksempler på hvordan studentene deltar, bidrar og tilpasser sine bidrag i forhold til gruppa som fellesskap. Eksempelene viser at deltakelse er en kontinuerlig prosess av å tilpasse seg gruppas strukturer, å forsøke å endre dem eller å utøve motstand.

Læringsbaner i de to studiegruppene henger nært sammen med at deltakerne veksler mellom ulike lokaliseringer²¹⁸. Jeg har tidligere fremhevet evnen til å ta andres perspektiv som grunnleggende i læring. Kollektive og individuelle læringsbaner må forstås som sammenvevde prosesser. Av næranalysen går det klart frem at Cecilie er en av dem som *tar svært mye ansvar*,²¹⁹ mens flere av de andre på gruppa til en viss grad *lener seg* på innsatsen hennes. Næranalysen gir ikke grunnlag for å trekke bastante konklusjoner om *hvorfor* de øvrige studentene opptrer slik de gjør. *Noe* interessant informasjon om disse forholdene kan imidlertid trekkes frem. I episode B.2. tar Anette til orde for at Cecilie må akseptere at ikke alle deler *hennes* ideer om hva et godt samarbeid er. Hun har andre idealer for hva som kjennetegner et optimalt samarbeid, sier Anette. Like før jul ser vi hvordan Anette sammen med to andre av gruppedeltakerne ”opponerer” mot gruppas konvensjoner i forbindelse med et gruppearbeid. Siden Cecilie og Astrid har gjort mesteparten av arbeidet frem til nå, påtar Anette seg å ferdigstille det sammen med to andre. De insisterer imidlertid på å gjøre det på sin egen måte utenom fellesmøtene. Gruppearbeidet *blir* ferdigstilt, men ikke alle er enige om at teksten er ferdig. Cecilie kommer også opp i et kraftig dilemma med dette studiekrevet, som blir ferdig i siste liten.²²⁰ Hun *har* visse ambisjoner på gruppas og egne vegne, og hun jobber hardt for å få mappen opp på et akseptabelt faglig nivå. De andre på gruppa følger imidlertid ikke opp hennes initiativ slik jeg tidligere var inne på. Hun blir sittende med mesteparten av jobben selv, flere av de andre på gruppa lar henne bare holde på, men synes selv det er helt unødvendig å ”stresse sånn”. Cecilie befinner seg i en situasjon der hun blir ”skjøvet ut” av siste del av gruppearbeidet, uten mulighet til å påvirke det endelige resultatet. Hun tilpasser seg, senker eget ambisjonsnivå og aksepterer at flertallet i gruppa har andre standarder enn henne. Cecilie mener imidlertid bestemt at teksten burde ha vært igjennom minst en revisjon til for å komme opp på et nivå som er godt nok. Men siden resten av gruppa synes teksten er ferdig, avsluttes arbeidet. Cecilie føler

²¹⁸ Lokalisering som begrep henspiller på den interpersonlige dimensjonen ved læring. En forutsetning for å kunne forstå er å kunne sette seg selv i den andres sted, og det foregår en kontinuerlig transformasjon mellom den andres og egen lokalisering i interaksjon med andre, se også 5.2.3.

²¹⁹ Se 9.2.

²²⁰ Se 9.2.

seg lite tilfreds med å måtte senke sine faglige idealer fordi gruppa som fellesskap presser henne til det. Dette er en av de oppgavene som skal legges inn i hennes individuelle mappe og danne grunnlag for vurdering, forklarer hun (NI/C-FS-2). Det er nettopp denne teksten som blir trukket ut i forbindelse med hjemmeeksamen. Med utgangspunkt i gruppeoppgaven, to nye litteraturkilder og en case fra egen praksis skal studentene på individuell basis drøfte en egenformulert problemstilling.

Eksempelet bringer opp flere spørsmål som peker på problematiske dimensjoner ved *gruppearbeidet*. Når jeg her har trukket det inn, er det først og fremst for å eksemplifisere hvordan deltakelse i studiegruppene kan forstås som en *vedvarende forhandling mellom personer om bruk av bestemte ressurser*. Fellesskapet utvikler sine egne motiv og konvensjoner. Interaksjonen preges av vekslende *lokalisering* i forhold til hverandre og i forhold til disse strukturene. Noen av studentene innretter seg etter den praksis som utvikler seg, men vi ser også eksempler på motstand, slik Anette og hennes to medstudenter viser når de ferdigstiller gruppearbeidet på egen hånd. De vil gjøre det på sin egen måte, ved å gå ut av praksisfellesskapet og etablere et nytt sett av strukturer og konvensjoner. Cecilie på sin side gjør gjentatte forsøk på å få de andre med seg inn i faglige drøftinger, og lykkes ofte med det. Hun planlegger dessuten møtene og forbereder seg godt til disse slik at samarbeidet skal kunne bli mest mulig effektivt. Vi ser også eksempler på at studenter ”melder seg ut”, slik enkelte av studentene i gruppe B gjør i delepisode B.6.2 (de sitter og hvisker om andre saker mens Cecilie og Astrid ”jobber”). Det forekommer også at deltakerne i gruppe A utøver motstand. Et nærliggende eksempel å trekke frem i den sammenheng er Martines protest mot omskrivingen av studiekraft 4.²²¹ Denne ”opposisjonen” får imidlertid konsekvenser som er så ubehagelige for Martine at hun etter dette (i hvert fall tilsynelatende) tilpasser seg gruppas konvensjoner og lar være å artikulere divergerende syn. Som observatør i denne gruppa får jeg et stadig økende inntrykk av at deltakerne ikke egentlig *deltar*. Med det mener jeg at de *er* til stede, nikkende og lyttende, men de involverer seg i liten grad, den felles oppmerksomheten er begrenset, og de tar dessuten hverandres lokalisering bare i begrenset grad.

Hele tiden foregår det transformasjon mellom ulike fremtredelsesformer av ressursene, mellom ulike kontekster og mellom kollektive og individuelle kunnskapskonstruksjoner. Å samarbeide handler i det valgte perspektivet om å delta i aktivitet, og denne aktiviteten *er* læring både for

²²¹ Se 7.2.4.

gruppa og for personene som deltar i den. Det kollektive og det individuelle er ulike dimensjoner ved den samme aktiviteten. Forståelsen hos den enkelte videreutvikles samtidig med gruppas forståelse. Cecilie uttrykker i en fokussamtale at hun har fått *speilet et bilde av seg selv* i årets studiegruppe som hun aldri før har blitt møtt med i sine sosiale erfaringer.²²² De andre opplever henne som dominerende, masete og kritisk, forklarer hun. Dette har gått hardt inn på henne, og det har påvirket hennes selvilde i negativ forstand. Hun erfarer at det gir hennes handlinger i relasjon til gruppa en helt spesiell retning. Hun undrer seg over at de andre i gruppa kan oppfatte henne på denne måten. I andre sammenhenger får hun stadig tilbakemeldinger om at hun er en god, empatisk venn som alltid stiller opp. Dette er nok en illustrasjon på transformasjon mellom det kollektive og det individuelle.

10.2.2 Mestring, appropriering og flere former for transformasjon

Kristin (i gruppe A) sier at hun har et stort behov for stramme rammer og ryddighet i skriveprosessen. Hun fronter forsiktig sitt syn overfor de andre i gruppa tidlig i samarbeidsperioden. Hennes innspill blir imidlertid ikke videreført, i stedet velger hun å innrette seg etter de strukturene som hun *tror* at flertallet i gruppa ønsker. Vi ser at handlingen er en *tilpasning* til de konvensjonene som er i ferd med å etablere seg, og samtidig bidrar hun gjennom sin handling til å forsterke *en* type praksis (den harmoniske) fremfor en annen (å fronte kontroversielle standpunkter). Her skjer det altså flere prosesser av transformasjon på en gang. Kristin bidrar selv til å etablere gruppas strukturer for samhandling, hun forholder seg til dem og innretter sin deltakelse og sine handlinger etter dem. Samtidig inneholder hennes deltakelse elementer av *motstand*. Hun deltar i de handlemåtene som gruppa har etablert, men gjør tingene på sin egen måte så fort hun får anledning til det. Hun aksepterer og *mestrer* gruppas prosessorienterte skrivemåte når hun deltar i praksisfellesskapet, men hun *approprierer* den ikke. Hun sier: ”Du lærer å sitte og lytte på de andre når de snakker, men det betyr ikke nødvendigvis at du lytter til det de sier.” Her kommenterer Kristin noe av det samme som jeg har vært inne på tidligere; interaksjonen i gruppe A er preget av støtte, enighet og harmonisering, men det er grunn til å sette spørsmålsteget ved hvor reell denne samstemtheten egentlig er. Når Kristin kan skrive *alene* og arbeide slik hun selv foretrekker, gir hun uttrykk for at hun ”synes det er deilig” (Ni/K-FS-1). Kristin benytter seg heller ikke av muligheten for å få respons fra medstudentene hvis det ikke er et formelt krav om slik responsaktivitet. Med referanse til distinksjonen mellom

²²² Ni/C-FS-2.

mestring og appropriering kan det sies at hun *mestrer*²²³ deltakelse i gruppas aktivitet på samme måte som hun mestrer rutinene i forbindelse med respons. Det er imidlertid mye som tyder på at hun ikke *approprierer* disse handlemåtene.

Både i gruppe A og B brukes det mye tid på å forhandle om egen studentrolle og til å avklare hvordan studieplanen skal fortolkes og hvordan gruppa skal legge opp sitt arbeid. Både Martine og Cecilie gir eksplisitt uttrykk for at det er først mot slutten av annet studieår (altså etter halvparten av den totale studietiden) at de har en god forståelse av hva den nye studentrollen innebærer for dem. Frem til da har de hatt nok med å *forstå redskapet* i seg selv, sier de. Først nå ser de hvordan de kan bruke dette redskapet til å *lære* på en måte som de selv finner meningsfylt (Ni/M-FS-2 og Ni/C-FS-2). Her ser vi et eksempel på transformasjon mellom ulike fremtredelsesformer av mappe som artefakt. De *har* utført alle de ulike delene av det som kreves av dem i undervisningsplanen. Dette har imidlertid blitt gjort relativt instrumentelt, ifølge studentene selv, og handlemåtene ligger nærmere mestring enn appropriering. Gradvis konstruerer flere av studentene fortolkninger og anvendelsesmåter som blir meningsfulle for dem som personer. Cecilie uttrykker f.eks. eksplisitt at hun lærer mye om å kunne finne frem i fagbøker, referere på riktig måte, organisere eget arbeid og fortolke retningslinjer. Samtidig er hun bekymret for at den konseptuelle kunnskapen som hun utvikler er mangelfull. Hun frykter at dette kan få uheldige konsekvenser for henne som fremtidig sykepleier.

I tillegg til å være veileder for gruppa, gir Hans studentene individuell veiledning på tekster. I den grad datamaterialet gir informasjon om dette, ser denne individuelle veiledningen ut til å være av sterkt kompetent og profesjonell karakter. Det varierer imidlertid innenfor gruppa hvorvidt studentene opplever at disse tilbakemeldingene hjelper dem videre i læringen. To av nøkkelinformantene i gruppe A (Kristin og Martine) gir uttrykk for at de har stor nytte av faglige kommentarer fra Hans. Arvid opplever på sin side at han ikke forstår hva veilederen mener. (Det er Hans som sensurerer hjemmeeksamen, og det er studentene kjent med.) Det er i denne sammenheng interessant å nevne at både Martine og Kristin får karakteren B på summativ vurdering, mens Arvid får D. Arvid forstår ikke den kommentaren han får, og han er uenig i

²²³ *Mestring* er tidligere definert som personens evne til å bruke medierende midler med letthet (se 4.5.3). Personen vet hvordan det skal gjøres, men dette forblir en handling preget av tilpasning til gjeldende konvensjoner, krav eller forventninger i konteksten, og ikke en del av personlige baner av deltakelse. *Appropriering* henspiller på den annen side på en form for internalisering der studentene opplever at nye handle- og tenkemåter er relevante og meningsfulle for dem, og at de gjør dem til sine egne.

karakteren. Han gir uttrykk for at han opplever seg *latterliggjort* gjennom den skriftlige kommentaren som begrunner karakteren.²²⁴

10.2.3 Skrivning som aktivitet og relasjonen mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper

Både Martine og Cecilie sier i slutten av min følgeperiode at de opplever selve skrivingen som den aktiviteten som *særlig* bidrar til læring for dem. Det må understrekes at Cecilie i *begynnelsen* av annet studieår er kritisk til at de bruker så mye tid på skriving, men hun endrer altså syn i løpet av året. Jeg har tidligere betegnet skrivingen som et ”knutepunkt” i studiearbeidet, en handling som peker seg ut ved at ulike ressurser og ulike fortolkninger av dem ”møtes” gjennom skriving som handling. I lys av dette er det rimelig å hevde at *skrivning fremstår som et grenseoverskridende objekt* i materialet. Skrivning bidrar i særlig grad til transformasjon både mellom ulike fremtredelsesformer av ressursene, mellom ulike kontekster og mellom kollektive og individuelle kunnskapskonstruksjoner. Martine uttrykker for eksempel at hun ”får disposisjoner i hodet” for de tekstene som hun selv skal skrive når hun diskuterer med de andre på gruppa (Ni/Ma-FS-1 og 2). Dette kan tolkes nettopp som et uttrykk for transformasjon mellom den kunnskapen som utvikles kollektivt i gruppemøtene og Martines *refleksjon* eller indre dialog. Hun *får* nye ideer ved å delta i dialogen, og det foregår en indre dialog i tillegg til den kollektive. I lys av det som tidligere er sagt, er det grunn til å anta at disse ideene først og fremst knytter seg til det skrive- og studietekniske. Materialet sier ikke noe om hva som faktisk skjer når Martine setter seg ned for å skrive med utgangspunkt i disse ”disposisjonene”. Kanskje erfarer hun at disposisjonene ikke er så klare likevel? Kanskje går transformasjonen fra tenkning til tekst lettere på grunn av gruppediskusjonene? Det som er teoretisk interessant, er *forbindelsen mellom det kollektive og det individuelle*. Når Martine setter seg ned for å skrive, benytter hun en rekke ulike medierende midler. Forståelsen av dem og anvendelsen av dem er fremforhandlet gjennom deltakelse i gruppe A.

Språkbruk er den mest sentrale inngangen til informasjon i datamaterialet. Språk har en overordnet betydning som medierende middel når sosial og kulturell erfaring transformeres til personlig forståelse og innsikt.²²⁵ Når vi kommer med en ytring, er den i seg selv en mediert handling. Både den som gir ytringen og den som lytter til den, bringer gjennom dialogen inn nye

²²⁴ Se 7.2.4 ”November og Desember”.

²²⁵ Se 4.3.2.

ord til svar. *Medforfatterskap* innebærer at den som ytrer seg tilpasser det hun sier eller skriver til adressaten. Mottakeren er til stede i bevisstheten til forfatteren eller taleren *når* hun formulerer seg. For sykepleierstudentene er dette med å gi og få respons en viktig del av studiearbeidet. Oftest er det medstudenter som er respondenter for hverandre, men på noen studiekrav får de også respons fra veileder. Dataene gir selvsagt ingen informasjon om på hvilke måter mottakeren er til stede i bevisstheten til den som skriver, men i lys av det som er sagt ovenfor er det grunn til å anta at medstudenter og veilederen opptrer som medforfattere (selvsagt i varierende grad) når studentene skriver sine mappeoppgaver. Siden de vet at det er veilederen som skal sensurere hjemmeeksamen, vil han eller hun opptre som medforfatter gjennom den uken da hjemmeeksamen skrives, og man kan tenke seg at det å skrive mest mulig i tråd med veilederens preferanser kan fremstå som et sentralt motiv i denne sammenheng. Dersom slike motiv overskygger andre motiv, vil prosessen med å skrive oppgaver til summativ vurdering ha større grad av *mestring* (av veilederens handle- og tenkemåter) enn av *appropriering*. Dette er interessante spørsmål, men datamaterialet som foreligger gir ikke grunnlag for å gi entydige svar. Det jeg ønsker å understreke, er igjen *hvordan det hele tiden foregår transformasjon* mellom kollektiv og individuell aktivitet.

Jeg vil nå gå over til å se nærmere på en form for medierende redskaper som har en særlig avgjørende betydning for studenter i høyere utdanning: hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper, og forholdet mellom dem.²²⁶ Læring av sykepleiefaglige begreper *medieres* av hverdagsbegreper (Vygotskij 2001), og det foregår også en motsatt prosess. Læring på individuelt nivå er i lys av Vygotskijs teori nært sammenvevd med *utvikling av begrepssystemer*. Når studentene utvikler sykepleiefaglig kompetanse, er det ikke slik at det begrepsapparatet som er utviklet gjennom praktiske erfaringer fortrenses av det vitenskapelige. Det er snarere tvert om, jo rikerere tilgang studentene har til hverdagsbegreper, jo bedre er mulighetene deres for å få en helhetlig og finmasket forståelse av de faglige termene. Jeg har tidligere gjengitt Vygotskij på dette punktet der han sier at det er hverdagsbegrepene som gir fagterminologien ”kjøtt, blod og vitalitet”. De vitenskapelige termene gir på sin side strukturer for et helhetlig begrepssystem med innebyggete nyanseringer og distinksjoner. Det jeg ønsker å understreke med dette, er betydningen av at studentene får tilgang til *begge begrepsformene* og anledning til å etablere et *samspill* mellom dem. På den måten stimuleres *transformasjon* mellom de ulike begrepsformene. I lys av dette er det grunn til å anta at diskusjoner der deltakerne forhandler engasjert om hvordan

²²⁶ Se 4.3.2 og 5.2.4.

de skal forstå faglige termer i lys av hverdagsbegreper og motsatt, bidrar til å *stimulere* læring på avgjørende måter.

I gruppe B er nettopp slike forhandlinger en sentral del av aktiviteten, ofte drevet frem av Cecilie. På den annen side er *fraværet* av konseptuelt og profesjonelt orientert praksis *påfallende* i gruppe A. Til tross for at observasjonene av interaksjonen i gruppe A viser et nesten totalt fravær av vitenskapelige begreper, må det understrekes at materialet som helhet gir sterke indikasjoner på at studenter i begge grupper *lærer og forstår en hel del*, også hva angår faglig terminologi og profesjonelt orientert yrkespraksis. De faglige begrepene er i høyeste grad til stede i de ferdige mappetekstene, både de individuelle og i gruppeoppgavene. Det gjelder også for de oppgavene som skrives i forbindelse med den summative vurderingen. Både Martine og Cecilie får god karakter (B). En av studentene i gruppe A (Silje) får vurdert sin mappeeksamen med aller beste karakter, og blir av veileder Hans omtalt som *svært dyktig* med hensyn til både å forstå faglige termer og å anvende dem opp mot praktiske eksempler. Den profesjonelle og konseptuelle delen av læringen for deltakerne i gruppe A må dermed utspille seg på andre arenaer enn i studiegruppa. Jeg har allerede vært inne på hvordan veileder Hans gir faglig orienterte tilbakemeldinger, og at dette fungerer som en god læringsarena for *noen* av studentene. Vi ser dessuten hvordan studentene i gruppe A benytter praksisstudiene som en arena for utforskning av spenningsfeltet mellom faglige begreper og praktiske erfaringer, men for flere av studentene i gruppe A er det mye som tyder på at deltakerstatusen som tilsatt ved institusjonen er mer strukturerende enn tilhørigheten i gruppa. Dette vil jeg behandle mer grundig under neste avsnitt. Sykepleierstudentene er hele tiden ”på vandring” mellom ulike kontekster og konstellasjoner av personer. Det bringer oss over til neste avsnitt.

10.2.4 Studenter og ressurser på vandring mellom ulike kontekster

Som allerede nevnt er det bare deler av de kontekstene som studentene deltar i som omfattes av mitt materiale. Studentene går imidlertid hele tiden inn og ut av ulike kontekster, og i alle disse kan studentene appropriere handle- og tenkemåter som har relevans for dem som sykepleierstudenter. Personlige baner av deltakelse har store individuelle forskjeller innenfor de to studiegruppene. I kapittel 9 ga jeg to eksempler på hvordan slike personlige deltakelsesbaner kan fortone seg. Når studentene deltar i overlappende praksisfellesskap, oppstår det et behov for å koordinere de sosiale erfaringene.

Både Martine og Cecile viser (både gjennom mine observasjoner og ved måten de reflekterer over egen studieatferd i fokussamtalene på) at særlig *skrivningen* bidrar til *transformasjon*. Her vil jeg fremheve at skrivningen også bidrar til transformasjon mellom ulike kunnskapsformer når studentene tar problemstillingene og de formmessige sjangerkravene som struktur med seg inn i praksisinstitusjonene. En viktig del av studieopplegget er at studentene skal samle case til mappetekstene. Skriveaktiviteten gir studentene et *fokus* når de er ute i sine praksisstudier. De ser spesielt etter relevante episoder og elementer i den konkrete situasjonen. Studentene etablerer på denne måten sammenhenger og transformasjon mellom de ulike begrepsformene. Dette ser ut til å gjelde for studentene både i gruppe A og i gruppe B, men av det som er sagt ovenfor kan det konkluderes med at *gruppe A som kontekst* i liten grad medierer denne læringsprosessen.

Kun en veldig liten del av observasjonsmaterialet er hentet fra studentenes praksissteder. På grunnlag av det materialet jeg har, ser det imidlertid ut til at studentenes engasjement i institusjonenes praksis er svært varierende. Deltakerne i begge studiegruppene har imidlertid hovedfokus på *skrivning av tekster til mappene*, også når de er ute i praksisstudier. Prosedyrer og rutiner som studentene skriver om i mappeoppgavene blir aktivt oppsøkt, og slik sett har skrivningen en kontekstovergripende funksjon. Det er for øvrig stor variasjon i hvor mye og på hvilke måter studentene engasjerer seg i institusjonenes praksis.

Når studentene er ”på vandring” mellom ulike kontekster, møter de ulike strukturer for interaksjon og ulike fortolkninger og anvendelser av redskaper. Jeg har tidligere vist til Grossman et.al. (1999) som hevder at høy grad av konvergens mellom ulike situasjoner som studentene går inn og ut av, stimulerer læring.²²⁷ I lys av dette har jeg funnet det interessant å se spesielt etter indikatorer på konvergens eller divergens i begreper, verdier, motiv, ressurser og måter som disse anvendes på mellom overlappende kontekster for sykepleierstudentene.

Enkelte av de ansatte som jeg snakker med ute på studentenes praksisplasser, uttrykker bekymring over at studentene har hovedfokus på å *reflektere over yrkesutøvelse* fremfor å *delta i yrkesutøvelsen* når de er i sine praksisstudier. Bekymringen knyttes til at studentene stort sett har fokus på skrivning av studiekrav, og at dette fokuset hindrer dem i å gjøre praktiske erfaringer som sådanne og *lære av å delta i prosedyrer* som knytter seg til stell og behandling av pasientene. En av praksiseilederne forteller om en episode der studenter satt sammen med pasientene under et

²²⁷ Se 4.2.

måltid. I stedet for å snakke med pasientene og hjelpe dem med maten, diskuterte studentene mappeoppgavene sine. Diskusjonen mellom studentene ble i dette tilfellet høylydt og dominerende, slik at flere av pasientene ble urolige og ville forlate lokalet. I tillegg til at slike episoder blir et problem for institusjonen, er det også et problem at studentenes fokus på mappeskriving *hindrer* dem i å samhandle med pasienter og å delta i sykehjemmets rutiner, hevder denne sykepleieren. Man kan lære mye gjennom skriving, men en helhetlig sykepleiefaglig kompetanse forutsetter at man også har *praktiske erfaringer*, og at man behersker grunnleggende prosedyrer som f.eks. stell av pasienter så godt at man har disse handle- og tenkemåtene ”under huden” (...) ”Noe må du også lære bare ved å gå sammen med erfarne pleiere, delta i stellet, bruke sansene og utvikle en taus kunnskap” (GB-O-8) sier denne sykepleieren. Hennes uttalelse kan tolkes nettopp som at hun understreker et motsetningsforhold mellom sykepleiefaglig kompetanse som noe praktisk og erfaringsbasert på den ene siden, og skriftlig behandling av teori på den andre. Men er det egentlig en motsetning her? Jeg har tidligere (med henvisning til Vygotskij) fremhevet betydningen av at studentene har tilgang til både hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper, og at studentenes læring er nært forbundet med å utvikle systemer som består av begge begrepsformene. Ulike verdier mellom ulike kontekster er dermed ikke først og fremst et *problem* slik Grossman et al. hevder, men en mulighet for læring og utvikling. Muligheten for læring som resultat av dette øker imidlertid i takt med studentenes anledning til å bevisstgjøre seg forskjellene gjennom dialog med andre, og til å kunne se ulike verdier, handle- og tenkemåter i forhold til hverandre, drøfte dem og gjøre motsetninger eksplisitte. En interessant problemstilling i forlengelsen av dette er om skriveprosessen (slik den her er organsiert) *fremmer* refleksjon over praksis i noen tilfeller, mens den *hindrer* studentene i å gjøre tilstrekkelige praktiske erfaringer og utvikle hverdagsbegreper og ferdigheter? I så fall vil det være de studentene som allerede *har* rike erfaringer fra relevante situasjoner som har de beste mulighetene til å lære gjennom denne studiestrukturen.

Sykepleiere fra andre praksisinstitusjoner enn den allerede nevnte, opplever også at studentene først og fremst er opptatt av de skriftlige oppgavene de holder på med når de er i praksis. Noen ser dette imidlertid mer som en læringsmulighet enn en begrensning. En av de sykepleierne jeg snakket med hevder for eksempel at studentenes ”blikk” (i form av problemstillinger som de har definert selv) fokuseres på en god måte når de møter pasienter og institusjonens rutiner. På denne måten blir studentene dyktige til å gjøre faglig funderte refleksjoner over de praktiske handlingene de utfører, hevdes det. Flere av de sykepleierne jeg snakket med ute i praksisinstitusjonene, gir uttrykk for at studentene som kommer fra denne studieordningen

utpeker seg som særlig flinke til spørre når det er noe de lurte på, og dessuten som svært *reflekterte*. Når studentene går inn i stellet av pasienter med kunnskap om et bestemt sykdomsbilde, lærer de mye mer enn om de bare forholder seg mer overflatisk til alt det praktiske som foregår.

I episode B.3 er det et interessant eksempel som illustrerer at det kan være stor grad av divergens mellom ulike overlappende kontekster.²²⁸ Eksempelet er hentet fra en av Cecilies opplevelser ute i praksis. Hun har lest en del faglitteratur om senil demente. Blant annet omhandler disse tekstene hvilke spesielle hensyn man må ta i arbeidet med å legge forholdene til rette for denne pasientgruppa. I en gitt situasjon opplever hun imidlertid at pleiepersonalet opptrer på måter som står i *motsetning* til det hun har lest. Personalgruppa sitter i dagligstuen, TV-en er på og personalet fører en høyrøstet samtale seg imellom. Cecilies primærpasient blir urolig og engstelig av de høye lydene, reiser seg og begynner å vandre urolig. Cecilie følger etter og greier å roe henne ned. Hun beskriver denne situasjonen i eksamensoppgaven sin,²²⁹ og kritiserer kollegene for støyende opptreden. Hennes faglige innsikt kommer her på kollisjonskurs med samhold og lojalitet til kollegene. Cecilie fremmer faglig baserte idealer som divergerer med konvensjoner for samhold og sosialt samvær for de ansatte i en travel hverdag. Dette eksempelet illustrerer ikke bare divergens i verdier mellom ulike kontekster, men også hvordan Cecilies aktivitet er orientert mot motiv som tilhører teoristudier som kontekst, mens pleiemedhjelperne handler i tråd med strukturer og konvensjoner som tilhører arbeidsplassen ved sykehjemmet. For Cecilies er dette imidlertid en situasjon med et stort potensial for læring. Det er i stor grad Cecilie selv som etablerer den, og igjen ser vi at *skrivningen* fremstår som et *grenseoverskridende objekt*. Gjennom skriveprosessen utforsker hun forholdet mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper. Hennes evne til å anvende teorien analytisk i forhold til den praktiske situasjonen, vitner om at hun har appropriert ny kunnskap om senil demente.

De to studentene som jeg besøker på Løvli, jobber allerede ved institusjonen som pleiemedhjelpere. Deres rutinerne *deltakelse* i institusjonen og deres *kommunikasjon* med de ansatte, må forstås i lys av dette. Selv om også disse studentene er opptatt av å skrive ferdige tekstene til mappen og finne case til studiekraft, har de helt spesielle forutsetninger for å forstå institusjonens aktivitet sammenlignet med flere av de andre studentene. Disse studentene uttrykker eksplisitt hvor gøy de syntes det er å få lov til å gjøre slikt som ”bare sykepleierne

²²⁸ Se 8.2.2.

²²⁹ Se 9.3.

vanligvis får lov til". På grunn av sin deltakelse i institusjonen som pleiemedhjelpere kan de støtte seg til ressurser, verdier, konvensjoner og handlemåter som tilhører denne konteksten. Gjennom sin erfaring som pleiemedhjelpere er de allerede deltakere, noe som stimulerer og letter prosessen med å appropriere begreper, konvensjoner og virkemidler som de møter i institusjonen. Det er også grunnlag for å anta at det ikke er deltakerrollen som *student* som står i forgrunnen for dem når de er i praksis, men deltakerrollen som *ansatt i institusjonen*. Ett sentralt motiv for deres virksomhet er dermed å vinne respekt og anerkjennelse som tilsatte i institusjonens praksis. Personalgruppa på sykehjemmet har sine fremforhandlede motiv for sin aktivitet, og deltakerrollen gjør det mulig for de to studentene å forstå og delta i disse.

Også Cecilie er erfaren hjelpepleier fra før, og det er tydelig at hun har referensielle objekt å støtte seg til i de handlingene hun utfører, selv om de har sitt opphav i andre (liknende) kontekster. Dette kommer til uttrykk både gjennom måten hun steller og behandler pasienter på, og gjennom hennes initiativ og bidrag i den konseptuelt og profesjonelt orienterte praksisen i studiegruppa. På samme måte som Martine og Kristin har Cecilie en grunnleggende kjennskap til ressurser, anvendelsemåter og konvensjoner forbundet med institusjonell omsorg og pleie av eldre pasienter. Hun kan dra veksler på tidligere erfaringer, og det finnes flere eksempler i kapittel 8 som viser hvor godt hun mestrer de praktiske utfordringene.²³⁰ Likevel er det en vesentlig forskjell på å kjenne den *konkrete konteksten* slik Martine og Kristin gjør, og å kjenne *faget generelt* slik Cecilie gjør. Cecilie kommer delvis i konflikt med en av hjelpepleierne der hun er i praksis, slik jeg tidligere har vært inne på, og i dette tilfellet er det grunn til å anta at det har sammenheng at Cecilie forfekter "ideelle" handlemåter, som i dette tilfellet divergerer fra konvensjoner som gjelder i akkurat dette fellesskapet. Eksempelet illustrerer det kompliserte ved overføring på tvers av situasjoner. I lys av det teoretiske perspektivet vil jeg (som jeg også har vært inne på tidligere) argumentere for at erfaringen med å møte ulike verdier og divergerende praksiser kan være et stimulerende utgangspunkt for læring. En forutsetning for at det bidrar til ønskede læringsprosesser er imidlertid at studentene får anledning til å sette ord på sine erfaringer, og at de får hjelp til å kontrastere og vurdere ulike verdier og tolkninger i forhold til hverandre. Slike former for refleksjon vil bidra nettopp til *transformasjon* i studentenes begrepssystemer.

²³⁰ Se f.eks. B.3.1 og B.3.2.

Praksisopplegget legger stor vekt på at studentene skal ”prøve seg selv”. Det som kan sies å være felles for Kristin, Martine og Cecilie, er at den erfaringen de har som hjelpepleiere eller pleiemedhjelpere er svært nyttig for dem når de er ute i sine praksisstudier. Mye tyder på at praksissituasjonen for dem blir en optimal anledning til å skape forbindelser mellom de teoretiske innfallsvinklene og det de erfarer i praksis. Det henger imidlertid tett sammen med det store tilfanget de har av hverdagsbegreper fra sin tidligere yrkespraksis. De har rik tilgang på relevante referensielle objekt som de kan støtte seg til i sine dialoger med andre og i sin egen refleksjon. For studenter som ikke har det samme tilfanget, er det som allerede nevnt grunn til å sette spørsmålstegn ved om læringsprosessen har like gode forutsetninger. Materialet viser enkelte eksempler på hvordan studenter som *mangler* erfaring kan komme til kort i pleiesituasjonen. Delepisode B.3.3 viser for eksempel to studenter som skal stelle en pasient uten å ha erfaring med stell av pasienter fra *før* de begynte på sykepleierstudiet. Det blir en nyttig øvelse for de to studentene, men fordi de ikke har appropriert handlemåter og ressurser for en stelle-situasjon, blir behandlingen av pasienten på grensen av hva som kan kalles profesjonelt forsvarlig.

Studentene møter ulike verdier, fortolkninger, interaksjonsmønstre, ressurser og anvendelsesmåter i sin vandring mellom ulike studierelaterte kontekster. Dette krever en kontinuerlig prosess som går ut på å relatere, veie, balansere og kontrastere de sosiale erfaringer de gjør. Slike prosesser gir mer enn noe annet næring til *refleksjon*²³¹. Studiestrukturere for disse studentene er utviklet nettopp med tanke på å stimulere transformasjon og refleksjon. Igjen ser vi hvordan strukturer for aktivitet konstitueres kontekstuel, og hvor forskjellig praksis er for ulike studenter, til tross for at instruksjonen til studentene er ganske detaljerte.

Jeg vil avslutte dette avsnittet med å fremheve skriveprosessen som avgjørende for studentenes læring. På individuelt nivå er det *skrivning som redskap* i læringsarbeidet som peker seg ut som den dimensjonen ved mappe som artefakt som i særlig grad bidrar til transformasjon mellom *ulike fremtredelsesformer av redskapene* og mellom *kollektive og personlige kunnskapskonstruksjoner*. For de studentene som har rikt tilfang av tidligere erfaringer og dermed også et rikt tilfang av sykepleierelevante hverdagsbegreper, ser det ut til at skrivningen har et særlig stort potensial for å bidra til læring. For de studentene som mangler yrkeserfaringen, er det imidlertid elementer i materialet som kan tyde på at skrivningen kan være til hinder for

²³¹ Refleksjon er tidligere definert som kompliserte transformasjoner mellom sosiale realiteter og egen selvforståelse. Refleksjon kan i dette perspektivet defineres som en intern eller indre dialog basert på ulike kontekster på tvers av tid og rom og personlige koblinger mellom disse.

utviklingen av sykepleiefaglig kompetanse, ved at kravene til skriftlighet kommer i veien for å involvere seg i praktiske erfaringer i tilstrekkelig omfang og med tilstrekkelig grad av involvering.

10.2.5 Sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging

I kapittel 5 introduserte jeg termene *sonen for nærmeste utvikling* og *stillasbygging* i forbindelse med at studentene lærer å mestre nye redskaper i samhandling med andre.²³² Studentene fungerer som stillasbyggere for hverandre i begge gruppene. Det finnes mange eksempler i næranalysen på hvordan studentene veileder og støtter hverandre på tekst²³³, i praksisstudiene²³⁴ og når det gjelder forståelse av retningslinjer og strukturer for skriving av mappearbeider²³⁵. I gruppe B ser vi dessuten flere eksempler på hvordan studentene fungerer som stillasbyggere for hverandre innad i studiegruppa når det gjelder forståelse og nyansering av faglige begreper.²³⁶ Samtidig er det klare indikatorer i næranalysen på at veilederne ved studiet i liten grad fungerer som stillasbyggere. Studentene spør hverandre om råd, og det er interessant å legge merke til hvordan de også i situasjoner der de virkelig kunne ha nytte av å få veiledning fra mer kompetente personer, ikke benytter seg av slik hjelp, men finner ut av sakene i samarbeid med andre studenter i stedet. Et eksempel er delepisode B.3.3, der to uerfarne studenter plundrer med å dusje en pasient, men når en av de ansatte pleierne kommer inn på rommet, ber de ikke om hjelp.

Jeg har redegjort for hvordan gruppene utvikler strukturer og motiv for sin aktivitet, og hevdet at skriving av studiekravene står særlig sentralt i aktivitetene. Én side ved de konvensjonene og strukturene for handling som utvikler seg for deltakerne i begge gruppene, er samarbeidet og kulturen for å dele (selv om dette er forbundet med *ulike motiv* slik jeg tidligere har vist).

Næranalysen viser hvordan de to gruppene utvikler det jeg vil kalle en ”selvtilstrekkelighet”.

Med det mener jeg at de utvikler strukturer for det å *greie seg selv* og å finne *støtte hos hverandre*.

De innhenter bare i liten grad veiledning og hjelp fra profesjonelle aktører i miljøet.

Begge studiegruppene utvikler med andre ord strukturer som hindrer dem i å benytte seg av mer kompetente stillasbyggere innenfor sin sone for nærmeste utvikling. På den måten avgrensner flere av studentene i begge grupper seg fra interaksjon med mer kompetente stillasbyggere og de læringsmulighetene som er forbundet med det.

²³² Se 5.2.5.

²³³ Se episode B.4 og A.3.1.

²³⁴ Se episode B.3 og A.7.1.

²³⁵ Se episode B.5.1 og episode A.8.

²³⁶ Se f. eks. B.6.3.

10.3 Praksisnivå i analysen

I dette avsluttende hovedavsnittet ser jeg først på hvordan de tre tradisjonene som ligger implisitt i studieordningen kan gjenkjennes i studentenes praksis. Jeg oppsummerer deretter drøftingen i dette kapittelet i forbindelse med at jeg ser spesielt på praksisnivået i næranalysen.

10.3.1 PBL, veiledningspedagogikk og prosessorientert skriving — i hvilken grad og på hvilke måter bidrar de til å strukturere aktivitet?

I kapittel 3 sporet jeg røttene til mappe som pedagogisk redskap slik det fremgår som konkret innslag i sykepleierstudentenes studieopplegg. Tre pedagogiske tradisjoner blir fremhevet som sentrale bakenforliggende premissleverandører for studieordningen:²³⁷ *problembasert læring, prosessorientert skriving og veiledningspedagogikk*. Nedenfor ser jeg nærmere på hvordan disse tradisjonene fremstår i næranalysen.²³⁸

Prossessorientert skriving og PBL

Som tidligere nevnt er det svært ulike interaksjonsmønstre som preger de kollektive læringsbanene i henholdsvis gruppe A og B, og i begge gruppene har *skrivning som aktivitet* en svært sentral rolle i deltakelsesbanene slik de utvikler seg. Dette gjelder både på gruppe- og individuelt nivå. For det første ser det ut til at skrivingen bidrar til å etablere forbindelser mellom *ulike situasjoner* der sykepleierstudentene deltar. I det ligger det at de strukturene som er forbundet med skriving av tekster ser ut til å prege studentenes fokus på tvers av kontekster, og særlig mellom *praksisstudiene og arbeidet i studiegruppene*. Når studentene er ute i praksis, gjør de sine erfaringer med en bevissthet om at de skal *bruke* det de ser, hører og gjør som materiale i et av studiekravene. Handle- og tenkemåter som er forbundet med PBL bidrar dermed også til å strukturere studiegruppens aktivitet på en betydningsfull måte. I kapittel 7 og 8 viser jeg flere eksempler som understøtter dette, et av dem er delepisode A.3.3 der Silje avslutter en lengre diskusjon (om hvem som egentlig har ansvaret for å kontrollere at studentene er til stede på praksisplassen) ved å påpeke at *studentene må ta ansvaret selv*. Hovedbegrunnelsen hennes er at de trenger erfaringene fra praksis når de skal skrive studiekrav. *Skriveprosessen* bidrar altså *sterkt til å strukturere praksisstudiene*. Det samme poenget blir understreket av flere av de ansatte ute i institusjonene. På ulike måter kommenterer de hvordan studentene møter pasientene

²³⁷ Se 3.11.

²³⁸ Se 3.11.

og går inn i stellet med utgangspunkt i det de skriver om i studiekravene. På Skoglihemmet blir dette omtalt som et *problem*.²³⁹ Det hevdes at fokuset på skrivingen *hemmer* studentene i å lære seg de grunnleggende ferdighetene de trenger for å gjennomføre stell av pasienter. Sykepleierne ved Gran sykehjem påpeker også at skrivearbeidet utrunder studentene med et fokus når de går inn i praksisstudiene, men her betraktes dette som noe positivt.²⁴⁰ Det at studentene skriver jevnt og trutt ut ifra bestemte problemstillinger gjør studentene *helhetstenkende*, hevdes det, de ser ”bakenfor” den konkrete situasjonen, ved å innhente informasjon både om pasienten og om det aktuelle sykdomsbildet. Materialet mitt gir ikke grunnlag for å kommentere de ulike holdningene ved de to praksisinstitusjonene.

Også i prosessen med å etablere forbindelser mellom *hverdagsbegreper* og *vitenskapelige begreper* har skrivingen en avgjørende betydning. Det kommer for eksempel til uttrykk ved at studentene går med en notatbok i lomma der de skriver ned eksempler og spørsmål som har relevans for de tekstene som skal inn i mappen.²⁴¹ I flere av de tekstene som studentene skriver til mappene stilles det eksplisitt krav om at de skal knytte sammen teori og praksis, og på den måten ”tvinges” studentene til å koble sammen hverdagsbegreper og faglige begreper gjennom skrivingen. For begge gruppene integreres dermed handlemåter fra PBL som tradisjon i den prosessorienterte skrivingen.²⁴²

Datamaterialet gir i lys av det som er sagt ovenfor, holdepunkter for å anta at *skriveprosessen* er den dimensjonen ved mappe som artefakt som i særlig grad bidrar til læring for sykepleierstudentene. Et eksempel som kan illustrere hvordan skriving som aktivitet bidrar til transformasjon, er det som skjer i gruppe B når de sitter sammen foran dataskjermen og forholder seg til det de selv har skrevet.²⁴³ Tenkning er blitt transformert til tekst som et resultat av gruppas (eller deler av gruppens) aktivitet. Når fellesskapet benytter denne egenproduserte teksten som *ressurs for nye handlinger*, har den form av en *reifikasjon*²⁴⁴ av forhandlingen i gruppa. Nå medierer den handling på nye måter. Når studentene jobber med den foreliggende teksten, skjer det nye former for transformasjon, formuleringene brukes som utgangspunkt for en ny kollektiv utforskning, i dette tilfellet av hva termen ”sosiologisk perspektiv” innebærer for grupper og enkeltpersoner.

²³⁹ Se 8.2.2.

²⁴⁰ Se 7.3.6.

²⁴¹ Se 7.3.6.

²⁴² Se også 3.11.1.

²⁴³ Se f.eks. episode B.6.

²⁴⁴ Se 4.3.

Veiledningsressursen og referensielle objekt

Materialet som helhet viser at veilederne bare i *begrenset* grad kommer i berøring med studiegruppens aktivitet. Dette til tross for at både Torild og Hans tilbyr veiledning og deltar i deler av gruppenes aktivitet. Det samme ser ut til å gjelde for de faglærte personene som studentene møter ute i praksisstudiene og som har en indirekte veiledningsfunksjon: Studentene benytter seg i liten grad av de mulighetene de har for å få veiledning fra erfarne og ”mer kompetente” personer. I kapittel 7 og 8 har jeg beskrevet episoder der veilederne hver på sin måte trekker studentene med seg inn i utforskningen av faglige begrep, og der de i varierende grad lykkes med å få studentene med seg i en utforskning av forholdet mellom teoretiske begreper og erfaringer fra praksisfeltet.²⁴⁵ Lærernes initiativ får imidlertid liten eller ingen betydning for gruppenes interaksjon når de arbeider sammen *uten* veileder til stede. Analysen gir dermed grunnlag for å hevde at veiledernes innspill i liten grad bidrar til å strukturere aktiviteten i de to studiegruppene. En inngang til å forstå dette er det jeg tidligere har omtalt som *referensielle objekt*²⁴⁶. Slike objekt inngår også i interaksjonen som ressurser. De har sin opprinnelse i andre kontekster der studentene har deltatt tidligere, og de bringes inn i fellesskapet gjennom deltakernes ytringer, som igjen forutsetter studentens refleksjon. Både veileder Hans og veileder Torild har lang erfaring som sykepleiere, dessuten har de begge en solid teoretisk utdanning. I sin veiledning i studiegruppene er det særlig denne basen av erfaringer de henter sine referensielle objekt fra. Dette kommer til uttrykk i f.eks. episode A.5, der veileder Hans får med seg studentene inn i en både konseptuelt og profesjonelt orientert utforskning av senilitetsbegrepet. Han stiller spørsmål, introduserer faglige termer og eksempler fra praksis og får på den måten i gang en dialog som har i seg interessante koblinger mellom ulike ressurser. Det er for eksempel elementer som har en klar forbindelse til erfaringer og observasjoner som han selv har gjort, og disse presenteres på en delvis beskrivende og delvis analytisk måte:

Jeg har sett en mann som ikke har vært dement i det hele tatt (...), men så blir kona lagt inn på sykehus og blir borte i tre uker. (...) Og plutselig så begynner han å utvikle vrangforestillinger ... (veileder Hans, delepisode A.5.3).

Studentene deltar engasjert i denne passasjen. Det nikkes bekræftende og det mumles støttende fra studentene mens Hans snakker. De ressursene som Hans introduserer (eksempler fra praksis),

²⁴⁵ A.4.2, A.4.3, A.4.4, A.5.1, A.5.2, A.5.3, B.1.

²⁴⁶ Se 5.1.3 for behandling av dette.

blir en *omforent* og *delt ressurs* for samhandlingen der og da. I den samme delepisoden bringer Hans også inn ytringer som er av *konseptuell* art, med referanse til en sykepleiefaglig diskurs:

... dere må ha greie på litt om medikamenter (...), og så selvsagt all den sosiopsykologiske tilnærmingen. Også er det faktisk viktig å knytte dette opp mot annen type kunnskap (...), det kan være riktig å innhente kunnskap om differensialdiagnoser. Altså eldre menneskers psykiske problemer generelt (op.cit.).

Når denne ytringen introduseres, lytter deltakerne oppmerksomt. Observasjonsmaterialet gir selvsagt ingen holdepunkter for å vite i hvilken grad studentene approprierer det veilederen sier, men her er det i hvert fall tre forhold som er av interesse. For det første underviser veilederen på en måte som til en viss grad kommer på kollisjonskurs med de idealene som fremmes i studieplanen. Den legger vekt på at initiativene skal komme fra studentene, og at veilederen skal veilede på det studentene har behov for.²⁴⁷ Selv om demensproblematikken i dette tilfellet har sitt utspring i studentenes praksiserfaringer, er det veilederen som initierer retning for den videre drøftingen. Både i dette tilfellet spesielt og i materialet generelt fremstår Hans med det klare standpunktet at han som fagperson må bruke *egen dømmekraft* og *faglig innsikt* som rettesnor for veiledningen. Han uttrykker flere ganger eksplisitt at han ikke vet så mye om det som står i studieplanen.²⁴⁸ Andre forbehold han uttrykker spesifikt, er at han ikke vil fungere som ”bokholder”, som formidler av retningslinjer eller som støtte i gruppeprosesser som sådanne. Hans gir med dette tydelige signaler til gruppa om hva han kan/vil og ikke kan/vil bidra med som veileder. Likevel forstetter gruppa å be om veiledning på akkurat de spørsmålene som Hans har sagt at han ikke ønsker å gå inn i.

Det andre forholdet jeg vil fremheve, er at veileder Hans (i slike undervisningssekvenser som eksempelet ovenfor illustrerer) introduserer en forbindelse til en faglig diskurs som bare delvis er kjent for studentene. Narrativet (om mannen som mistet sin hustru i høy alder og som utviklet symptomer på senilitet som resultat av tapet) blir rikt beskrevet og fungerer som en samlende ressurs for dialogene. Det finnes mange eksempler i datamaterialet på at veilederen bruker fortellinger fra sine egne erfaringer innenfor fagfeltet. Ofte er de rikt beskrevet som i eksempelet ovenfor, men noen ganger er de mer skissepreget med mye implisitt forståelse og informasjon. Narrativene som Hans introduserer fungerer gjerne som samlende referanser for interaksjonen, men siden studentenes kjennskap til faglig relevante sammenhenger er svært varierende, kan en tenke seg at verdien av dem kan være noe begrenset. Ute i praksisstudiene møter studentene hele tiden problemstillinger og utfordringer, og det er naturlig å spørre hvorfor de narrative som

²⁴⁷ En tenkemåte som springer ut av PBL som metode.

²⁴⁸ F.eks. episode A.7.

studentene selv kan beskrive ikke er de som blir hentet frem av veileder Hans. Studentenes egne narrativer ville være forbundet med rikere kontekstuell informasjon, dessuten ville tema og problemstilling ha optimal grad av relevans for dem. Studentenes referensielle objekt ville på den måten ha blitt gjort eksplisitte og transformert til en ressurs i interaksjonen.

For det tredje er det slik at referensielle objekt har referanse både forover og bakover. Hans tar det for gitt at det han spiller inn til praksisfellesskapet har relevans for studentene som fremtidige sykepleiere. Slik er det nok også for flere. Opplevelse av relevans henger imidlertid sammen med de erfaringene som studentene har fra andre situasjoner. De studentene som allerede har erfaring fra relevant yrkespraksis, har en rekke hverdagsbegreper og referensisille objekt som del av sine begrepsstrukturer. Det er imidlertid nærliggende å tenke seg at studenter som mangler dette erfaringsmessige grunnlaget, kan få vanskeligheter med å etablere relasjoner mellom begrep og kontekster, slik veilederens ytringer forutsetter.

Hvordan forholdet mellom veiledernes undervisning og studentenes læring *er*, sier observasjonsmaterialet selvsagt ikke noe sikkert om. Det som *kan* sluttet på grunnlag av materialet, er at selv om studentene tilsynelatende går inn med stort engasjement i den aktiviteten som Hans etablerer, får slike sekvenser liten betydning for gruppas aktivitet når de jobber uten veileder til stede. Studiegruppas aktivitet fortsetter å være knyttet til å utarbeide tekster til mappene og å forstå hva studieplanen betyr for dem. Motsetningen mellom gruppas og veilederens fokus blir påfallende når han gjennom hele perioden både sier eksplisitt og viser i praksis at han *ikke* ser det som sin oppgave å være formidler av de strukturelle sidene ved sykepleierutdanningen.²⁴⁹ Veileder Hans insisterer på å veilede på grunnlag av sin innsikt som *fagperson*, mens studentene på sin side først og fremst har behov for å forstå hva som forventes av dem som studenter, og hva som menes med det som står i studieplanen. Veiledningspedagogikk kan også dreie seg om at studenter utvikler strukturer for å veilede hverandre (dette er tidligere omtalt som ”kollegial bistand”, se 3.11.3). Slike strukturer er et sterkt innslag i begge gruppens interaksjon (slik jeg var inne på under ”sonen for nærmeste utvikling” og stillasbygging).

10.3.2 Mappe som grenseoverskridende objekt

Hovedproblemstillingen for dette prosjektet er: Hva innebærer det å benytte mappe som pedagogisk redskap i høyere utdanning, og hvordan kan mappe som artefakt bidra til å

²⁴⁹ Se 7.3.3.

strukturere læringsaktiviteter og personlige baner av deltakelse? Jeg har i denne avhandlingen brukt flere innganger til å forstå dette. De støtter alle opp under en overgripende konklusjon: Læring for deltidsstudentene i sykepleie er en *historisk og sosialt forankret aktivitet*: en dynamisk interaksjon mellom personer og ressurser i gitte kontekster. På hvilke måter mappe som artefakt strukturerer aktivitet i praksis, *konstitueres gjennom situert forhandling*. Enheten for analyse i denne studien er *interaksjon*. Analysene har tatt sikte på å gripe noen utsnitt av sykepleierstudentenes aktivitet som kan gi en inngang til å forstå slike forhandlingsprosesser. De handlemåtene og konvensjonene som utvikler seg, stimulerer visse former for praksis; mappe som struktur for aktivitet *skapes* dermed i praksis. Studentene *lærer* hele tiden som en del av denne interaksjonen, men som denne studien indikerer, er det svært forskjellig *hva* studentene lærer.

Eksemplene som er trukket frem i siste del av dette kapittelet, viser ulike personlige baner av deltakelse, og teoretisk sett gir dette et grunnlag for å hevde at studentenes læring varierer svært mye både mellom gruppene og blant studentene innenfor gruppene. Læring blir i dette prosjektet forstått som en *aktivitet*, der mange ulike aspekter er vevd sammen. Studentenes læring på individuelt nivå henger sammen med deres mulighet, vilje og evne til å etablere sammenhenger mellom ulike sosiale erfaringer. Med referanse til det som er sagt allerede i dette kapittelet, vil jeg hevde at *mappe som artefakt fungerer som et grenseoverskridende objekt* i denne utdanningen. Næranalysen gir dessuten grunnlag for å fremheve noen av de ressursene som inngår i aktiviteten som særlig betydningsfulle. For det første peker *skriveprosessen* seg ut som grenseoverskridende. Skriveaktiviteten har implisitte handle- og tenkemåter fra PBL. Dette gjelder for begge gruppene.

Jeg har særlig fremhevet betydningen av *hverdagsbegreper* og *vitenskapelige begreper* som ressurser i sykepleierstudentenes læringsbaner. Dessuten har jeg understreket betydningen av at studentene har tilgang på arenaer der de får hjelp til å relatere, veie, vurdere, balansere og kontrastere ulike erfaringer i forhold til hverandre. Ulike former for *transformasjon* er viktige i læring. Skriveprosessen peker seg ut som den ressursen som i særlig grad bidrar til transformasjon på flere måter:

- mellom de kollektive forhandlingene i studiegruppene og appropriering (eller mestring) av handle- og tenkemåter
- mellom ulike kontekster ved at de skriver om det de erfarer i praksis, samtidig som skriveprosessen gir studentene et blikk for særskilte aspekter ved praksisstudiene

- mellom ulike representasjoner av fremtredelsesformene, slik studentene i gruppe B for eksempel transformerer eget tekstutkast på en bærbar PC til en sentral og samlende ressurs i sin interaksjon
- i studentenes begrepssystemer

I gruppe B ser vi dessuten hvordan en bærbar PC får en sentral funksjon i den kollektive skriveprosessen, og hvordan dette redskapet på en interessant måte medierer kollektive forhandlinger.

10.3.3 Kjennetegn ved praksis og oppsummering av kapittelet

I analysen av interaksjon i de to gruppene, har jeg vist hvordan de to gruppene tar ulike ressurser i bruk og utvikler egne sett av handlemåter, tenkemåter og konvensjoner som strukturerer interaksjonen *på unike måter* for det aktuelle fellesskapet.

Mappe som artefakt medierer aktivitet på to *svært ulike måter* i henholdsvis gruppe A og gruppe B. Jeg har benyttet seks ulike måter å karakterisere *praksis* innad i de to studiegruppene på, først som en helhetlig beskrivelse av hver delepisode, senere for å beskrive mønstre i gruppenes aktivitet over tid.²⁵⁰ Jeg har beskrevet aktiviteten i gruppe A som **redskapsorientert**²⁵¹ og **læringsorientert**²⁵². De pedagogiske tilnærmingene som er gjort sentrale i denne studiestrukturen (slik de er definert i undervisningsplanen), påkaller store deler av gruppas oppmerksomhet. Disse drøftingene handler nesten bare om redskapene i seg selv og hvordan de skal brukes. I skrivingen av studiekraav har de et vedvarende fokus på å gjøre tingene ”riktig” og å passe på at de har fulgt instruksjonen. Handlemåtene ved prosessorientert skriving blir ikke appropriert av gruppa på en slik måte at handlemåten i seg selv blir mindre viktig og innholdet i dialogene blir hovedsaken. Gruppe A er dessuten svært opptatt av å etterleve konvensjonene for sosialt samspill, med særlig vekt på å opprettholde den vennskapelige tonen. Praksis i gruppe A er dermed også **sosialt orientert**²⁵³. Et interessant eksempel i den forbindelse er de

²⁵⁰ Se 5.3.2.

²⁵¹ ”Redskapsorientert” er tidligere definert som at samtalen eller handlingen er orientert mot å forstå anvendelsen av et konkret redskap (f.eks. forstå ordlyden i undervisningsplanen, gangen i PBL som metode, anvendelsen av et fysisk redskap som benyttes i stell av sykehjemspasienter, eller selve (den instrumentelle) anvendelsen av begrep (se 5.3.2).

²⁵² ”Læringsorientert” er tidligere definert som at samtalen eller handlingen er orientert mot å forstå og anvende pedagogiske redskap i seg selv (som strukturen i resposarbeid, bruk av kriterier eller å finne ut av hva prosjekt som metode innebærer) (se 5.3.2).

²⁵³ ”Sosialt orientert” henspiller på at deltakerne er opptatt av å bygge relasjoner eller etterleve konvensjoner for gruppesamarbeidet slik de har utviklet seg (se 5.3.2).

”sanksjonene” som Martine blir møtt med når hun bryter de ”høflighets- og vennlighetsstrukturene” som gjelder for denne gruppa ved å si fra i klartekst om at hun er sterkt uenig i det gruppa gjorde da de endret radikalt på studiekrav 4 (se 7.2.4). De første reaksjonene hun får er av den vanlige høflige karakteren, deretter stopper kommunikasjonen for gruppa som helhet nesten helt opp i flere uker. Martine føler seg utestengt, avvist, og hun har det vondt. Sett i lys av den vennskapelige og støttende samtaleformen som er sterkt bærende for denne gruppas konvensjoner, er det ikke vanskelig å forstå hennes reaksjon. De faglige diskusjonene som jeg har vist enkelte eksempler på i gruppe A, blir stående som enkelthendelser initiert av veilederen, nærmest som små ”avstikkere” fra gruppas ”egentlige” aktivitet.

I gruppe B står det sykepleiefaglige fokuset i sentrum for interaksjonen. I denne gruppas dialoger utforskes både teoretiske tilnærminger, erfaringer fra praksisfeltet og forholdet mellom praksis og teori. Og dette gjøres med stor grad av eksplisitt problematisering, konfrontasjon og involvering. De orienteringene som er mest fremtredende, er imidlertid den **konseptuelt orienterte** og den **profesjonelt orienterte**²⁵⁴. Mens praksis i gruppe A i hovedsak er *redskaps-, lærings- og sosialt orientert*, er aktiviteten i gruppe B kjennetegnet av et svært annerledes mønster. Alle de seks praksisformene er her flettet sammen på en måte som gjør at de ulike foki holdes fremme i dialogene parallelt (redskapsorientert, profesjonelt orientert, undervisningsorientert, læringsorientert, sosialt og konseptuelt orientert). Denne gruppa er dermed praksisrik. Ulike innfallsvinkler støtter opp under en helhetlig utforskning av ressursene. Deltakerne utfordres kontinuerlig til å artikulere hva de mener, begrunne og diskutere. La meg igjen understreke at en slik praksis må forstås som svært stimulerende for transformasjon.

De strukturene som gruppe B utvikler for sitt samarbeid, kan i lys av det dialogiske perspektivet sies å stimulere læring og transformasjon på følgende måter: For det første preges de av stor grad av meningsbrytning og konfrontasjon. For det andre preges de av sterk tilstedeværelse av faglige begreper og utforskning av forholdet mellom faglige begreper og praksis.

Selv om gruppe A av og til er inne på faglige termer, utvikler dette seg sjelden eller aldri til grundige konseptuelle drøftinger. Deltakerne i denne gruppa avgrensner seg med andre ord fra

²⁵⁴ En ”konseptuelt orientert” praksis kjennetegnes av fokus mot å oppnå en felles forståelse, forhandling, utforskning eller teoretisering av en faglig term eller et vitenskapelig begrep (her knyttet til sykepleiefaget). ”Profesjonelt orientert” praksis henspiller på at samtalen eller handlingen er orientert mot å utføre handlinger eller prosedyrer slik praksisfeltet krever det (f.eks. stell av pasient). Dette kan foregå rent praktisk eller det kan være konstruert i form av at eksempler fra praksis flettes inn i det man skriver eller samtaler om (se 5.3.2).

praksiser som ifølge det dialogiske perspektivet i stor grad ville stimulere kunnskapsutvikling. På den annen side utvikler gruppe A strukturer der *andre praksiser* utforskes og utprøves grundig. Jeg sikter da til det omfattende og solide arbeidet som denne gruppa gjør med å planlegge og gjennomføre eget studiearbeid. Som fellesskap jobber gruppa kontinuerlig med å strukturere samarbeidet, finne frem til relevante dokumenter og fortolke formuleringene i disse i fellesskap. I tillegg jobbes det grundig hele veien med å dokumentere egen aktivitet og reflektere over denne gjennom skriving av studiekraft, referater, notater fra praksis og andre tekster. På denne måten utforsker de sammen en rekke anvendelsesmuligheter av *noen* ressurser. Gruppe A som læringskontekst stimulerer dermed appropriering som knytter seg til forståelse og anvendelse av de pedagogiske redskapene i seg selv (redskapsorientert og læringsorientert). I tillegg stimuleres læringsprosesser som knytter seg til å appropriere konvensjoner for sosialt samspill (sosialt orientert praksis).

Kapittel 11 Konklusjoner

Hovedproblemstillingen for dette prosjektet er: *Hva innebærer det å benytte mappe som pedagogisk redskap i høyere utdanning, og hvordan kan mappe som artefakt bidra til å strukturere læringsaktiviteter og læringsbaner?* I lys av et sosiokulturelt perspektiv har jeg argumentert for at mappe i pedagogisk sammenheng må forstås både som et redskap og som *representasjoner av redskapet*. I kapittel 2 argumenterte jeg for at det (for analytiske formål) bør skilles mellom ulike *fremtredelsesformer* av mappe som artefakt.²⁵⁵ Jeg har valgt å strukturere dette kapitlet i henhold til disse tre fremtredelsesformene. Under 11.1 går jeg inn på den første fremtredelsesformen *mappe som pedagogisk redskap*. Under 11.2, *mappe som struktur for aktivitet*, tar jeg for meg de konklusjonene som kan trekkes av næranalysen på praksisnivå (og til en viss grad på interaksjonsnivå). Under 11.3, *mappe som struktur i ny kunnskap*, går jeg spesielt inn på individnivået i næranalysen, og ser nærmere hvilke konklusjoner som kan trekkes om studentenes læring. Disse konklusjonene trekkes i lys av det teoretiske perspektivet. Til slutt i hvert av de tre hovedavsnittene går jeg inn på mulige implikasjoner for praksisfeltet. Dette retter seg delvis mot høyere utdanning generelt i form av prinsipielle betraktninger, og delvis mot sykepleierutdanningen ved HiO spesielt.

11.1 Mappe som pedagogisk redskap

Mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå er en prinsipiell og ideell konstruksjon som bygger på aggregert innsikt fra ulike pedagogiske tradisjoner. For å kunne karakterisere mappe som didaktisk tilnærming på generelt nivå, og for å kunne skille dette fra andre lærings- og vurderingsformer, kan en *definisjon* være klargjørende. Mitt forslag til definisjon er:

En mappe inneholder en variert samling av studentens egne arbeider (eventuelt utført sammen med andre). Samlingen viser et allsidig, bredt og helhetlig bilde av studentens forsøk underveis, utvikling gjennom perioden og refleksjoner. Samlingen skal gi et bilde av studentens samlede kompetanse i relasjon til utdanningens mål på en måte som oppleves som meningsfull for studenten selv.

I arbeidet med å utvikle mappen har studenten en aktiv rolle i å definere hva det skal arbeides med, hva som skal ligge i mappen, og hva som skal vurderes summativt. Utvikling og anvendelse av kriterier for utvalg og vurdering bør inngå som en del av det løpende arbeidet med å fremstille mappen. Arbeidet med kriteriene bør inngå som en vedvarende del av det løpende studiearbeidet. Kriteriene bør også peke frem mot den summative vurderingen. Studenten mottar formativ vurdering fra medstudenter og lærere underveis.

²⁵⁵ Se 2.1.3.

Mappevurdering innebærer at mappen eller et utvalg av mappen inngår direkte eller indirekte som grunnlag for den summative vurderingen. Det bør være åpenhet for alle parter om hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen.

Den første delen av definisjonen henspiller på hva *en mappe* er. Det andre leddet sier noe om hvilke konkrete læringsaktiviteter som kan eller bør knyttes til arbeidet med mappene. Det tredje leddet sier noe om den summative vurderingen. Siden den avsluttende vurderingen i vårt utdanningssystem gjøres på *individuell nivå*, er den første delen av definisjonen klart orientert mot mappen som et individuelt produkt, selv om medstudenter har bidratt direkte eller indirekte i fremstillingen av innholdet i mappen.

Denne tredelte definisjonen samler opp de viktigste momentene fra kapittel 2 (som redegjør for feltet). Definisjonen kan for det første bidra til å avgrense mappevurdering fra andre undervisnings- og vurderingsformer. For det andre peker den på at mappevurdering henspiller på noe *mer* enn bare å ”samle noe i en mappe”, og at det er knyttet organiserte aktiviteter til arbeidet med mappeinnholdet. For det tredje sier den at det må være forbindelser både mellom det arbeidet som gjøres underveis og det som vurderes, og mellom de kriteriene som inngår i den formative vurderingen og de som anvendes i den summative vurderingen.

Mappevurdering er et uklart begrep slik det anvendes både i praksis og i forskningslitteraturen. Denne uklarheten dreier seg for det første om at ulike hensikter blandes sammen, og at pragmatisk argumentasjon ofte er blandet sammen med forskningsresultater slik at det er vanskelig å skille det ene fra det andre. Dessuten bidrar det til uklarhet at epistemologiske og ontologiske antakelser ofte fremgår mer implisitt enn eksplisitt i forskningsstudier. Mappevurdering som term benyttes i dag om en rekke ulike undervisnings- og vurderingsordninger. Jeg har argumentert for at det er behov for en noe mer presis begrepsbruk. La meg understreke at fleksibilitet og mulighet for lokale tilpasninger er nødvendig for at mappevurdering skal kunne mediere læring på intenderte måter. Ingen parter er imidlertid tjent med at mappevurdering blir et så utvannet begrep at det kan benyttes om enhver praksis der studenter samler ”noe” i en mappe.

Det andre anvendelsesområdet innenfor den første fremtredelsesformen,; mappe som *innslag i ett konkret studieprogram*, kan ikke defineres på generelt grunnlag, men må undersøkes og forstås i lys av en spesifikk kontekst. Både faglige, institusjonelle, tradisjonsbaserte, utdanningspolitiske og andre kontekstuelle forhold vil være avgjørende for hvordan mappe som innslag i et konkret

studieprogram blir utformet. Konteksten for denne studien er en deltidsutdanning i sykepleie, nærmere bestemt 2. års studentkull ved Høgskolen i Oslo. Her er mappevurdering gjort til et bærende element i studieordningen. Studentene får utdelt en undervisningsplan på 39 sider, der det blir gitt svært detaljert informasjon om hva de skal gjøre og levere i løpet av 2. studieår. Formuleringene i denne er delvis *krav* til studentene og delvis ”menyer” som illustrerer ulike alternative handlinger som studentene kan velge blant. Det er opp til *studiegruppa* å gjøre konkrete valg for problemstilling og sjanger og dessuten hvilke kriterier som skal gjelde for hvert enkelt studiekrav. Først og fremst handler alt dette om *hva* studentene skal skrive og legge inn i mappene, men det beskrives også *hvordan* de skal gå frem i arbeids- og skriveprosessen.

Jeg har tidligere fremhevet tre pedagogiske tradisjoner som gjennomsyrrer dette studieopplegget. Den første er *prosessorientert skriving*, som gjør seg sterkt gjeldende gjennom den store vekten på skriftlighet. I tillegg til alle *studiekravene* til mappen, inngår det også andre skriveaktiviteter, som logg over praksiserfaringer og referatskriving fra gruppemøtene. I forbindelse med studiekravene er det dessuten lagt inn responsaktiviteter. Den andre tradisjonen er *PBL*. En stor del av studieopplegget er praksisstudier, og det legges stor vekt på at episoder og problemstillinger fra praksis skal inngå i studiekravene. Den tredje tradisjonen er *veiledningspedagogikk*. Undervisningsressursen er ved dette studietilbudet hovedsakelig organisert ved at hver gruppe får sin ”egen” veileder, og han eller hun skal støtte studiegruppa i de spørsmålene de til enhver tid trenger hjelp med. Også i praksisstudiene er det veilederen som formelt sett har det faglige ansvaret.

Mulige betydninger for praksisfeltet

Det finnes flere studier fra Norge som illustrerer hvilket mangfold av praksiser som skjuler seg bak termen ”mappevurdering”. Disse praksisene varierer svært mye fra institusjon til institusjon (Dysthe 2004, Wittek 2003, Gynnild 2003) og fra studieprogram til studieprogram (Wittek og Havnes 2005, Wittek 2003). De store forskjellene i hvordan ulike personer og miljøer definerer, forstår og bruker mappe som pedagogisk redskap, har gjort begrepet mappevurdering til en term som nærmest kan bety ”hva som helst”. Det som trolig er det eneste fellestrekket ved de ulike variantene, er at studentene *skriver*²⁵⁶ og at det som skrives *samles i en mappe*. På hvilke måter det skrevne materialet inngår i sluttvurderingen (eller om det inngår i sluttvurderingen i det hele tatt), varierer innenfor et stort spekter (Engelsen et al. 2006, Wittek og Havnes 2005).

²⁵⁶ Det kan selvsagt også være andre produksjonsoppgaver enn skriftlige tekster, men det mest vanlige er skriftlige produkter.

Mappevurdering som term har for lengst nedfelt seg i utdanningsterminologien, men antakelig ville vi være tjent med mer omforente ideer om intensjoner, anvendelsesmåter, og dessuten avklaringer av hvordan dette redskapet skiller seg fra andre pedagogiske redskaper. I studien til Wittek og Havnes fra Høgskolen i Oslo (2005) konkluderes det med at den store graden av dissonans kan være problematisk både på institusjonelt og på individuelt nivå, og det anbefales at institusjonene tilstreber å utvikle noe mer avgrensede og forutsigbare kategorier både for terminologi og for praktiske rutiner (s. 46). Definisjoner kan bli for generelle til at de egentlig bidrar til særlig mye avklaring. På den annen side vil definisjoner som utformes for snevert kunne redusere muligheten for lokale tilpasninger, og redskapet kan dermed miste noe av sitt dynamiske potensial. Definisjonen som ble introdusert tidligere kan betraktes som et innspill i en diskusjon om hvordan mappe som pedagogisk redskap kan nyanseres hva angår intensjoner og funksjoner.

11.2 Mappe som struktur for aktivitet

Mappe som struktur for aktivitet er den fremtredelsesformen som har fått hovedfokuset i denne studien. Når et studieopplegg tar i bruk mappe som pedagogisk redskap, må redskapet *fortolkes* av brukerne. Det må *forhandles* om en felles forståelse innenfor fellesskapet. Mappe som struktur for aktivitet **konstitueres av en vedvarende og dynamisk interaksjon mellom de personene som er involvert og de ressursene som tas i bruk**. Tabellen nedenfor viser en svært komprimert og stikkordsmessig fremstilling av interaksjonen i de to gruppene. Det må understrekes at det bildet som tegnes her, er basert på de utvalgte delepisodene. Disse er imidlertid valgt ut blant annet fordi de representerer noe ”typisk” ved interaksjonen.²⁵⁷ Datamaterialet som helhet viser langt mer nyanserte, varierte og rike læringsprosesser enn det som går frem av denne tabellen. Men en vesentlig del av disse studentenes studiestruktur *er* arbeidet i studiegruppene, og oppsummeringen nedenfor skisserer dermed et bilde av en viktig side ved studentenes praksis.

Rekkefølgen på momentene indikerer grad av hyppighet. Det som står først, er altså særlig fremtredende. Det som står i parentes og i kursiv, *forekommer*, men bare sporadisk eller på mindre avgjørende måter.

²⁵⁷ Se 6.4.2.

Tabell 7, Sammenfatning av interaksjonen i de to studiegruppene

	Gruppe A	Gruppe B
Tema	<p>Planlegging av eget studiearbeid</p> <p>Fortolkning av retningslinjene for studiet (særlig det som står i studieplanen)</p> <p>Sjanger og form for de ulike mappetekstene</p>	<p>Faglige termer</p> <p>Teori</p> <p>Forholdet mellom teori og yrkesutøvelse</p> <p><i>I noen grad også:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortolkning av retningslinjer for studiet (særlig undervisningsplanen) - Sjanger og form for de ulike mappetekstene - Planlegging av eget studiearbeid
Initiativ-taker/ Deltaker	<p>Likeverdig deltakelse og initiativtaking mellom deltakerne</p> <p>Veileder dominerer når han er til stede, men de praksiser han/hun bidrar til å etablere, blir ignorert når han/hun ikke er til stede</p>	<p>Cecilie og Astrid dominerer både som initiativtakere og ved å ha en sentral funksjon i utviklingen av ”topic space”</p> <p>Veileders initiativ og bestrebelser på å etablere bestemte praksiser blir ignorert når veileder ikke er til stede</p>
Interaksjon	<p>Likeverdig deltakelse og initiativtaking mellom deltakerne</p> <p>Stor grad av støttende og oppmuntrende responser</p> <p>Lav grad av involvering, noe høyere i starten og rett før innlevering av mapper og summativ vurdering</p> <p>Utvekslingene er preget av harmonisering og nyansering. Konfrontasjon og problematisering forekommer nesten ikke</p> <p>Konflikt omtrent halvveis i studiet forsterker den etablerte interaksjonsstilen; enkelte blir mer forsiktige med hva de sier og hvordan de formulerer seg</p>	<p>Høy grad av involvering og engasjement</p> <p>Mange oppfølginger</p> <p>Utvekslingene er preget av problematisering, konfrontasjon og befordring</p> <p>Konflikt forsterker den etablerte interaksjonsstilen, den ser ut til å stimulere større grad av eierskap til de felles strukturene og mer omforent engasjement fra alle deltakerne.</p>
Ressurser	<p>Skriving som handling</p> <p>Studieplanen og andre retningslinjer</p> <p>Egne tekstutkast og notater</p> <p>Begreper forbundet med formelle krav til de oppgavene som skrives</p> <p>(Sykepleiefaglige begreper forekommer bare få ganger, da er det veileder som bringer dem opp, og de utforskes da i relasjon til erfaringer fra praksisstudiene)</p>	<p>Skriving som handling</p> <p>Sykepleiefaglige begreper</p> <p>Praksisrelaterte begreper</p> <p>Laptop, der siste versjon av gruppas ulike tekstutkast alltid er tilgjengelig</p>
Praksis	<p>Redskapsorientert</p> <p>Læringsorientert</p> <p>Sosialt orientert</p> <p><i>(I noen grad også undervisnings-, konseptuelt og profesjonelt orientert når veileder deltar)</i></p>	<p>Profesjonelt orientert</p> <p>Konseptuelt orientert</p> <p><i>(I noen grad også sosialt orientert, læringsorientert, undervisningsorientert og redskapsorientert)</i></p>

La meg igjen understreke at det bildet som her tegnes, er basert på næranalyser av to (av totalt syv) studiegrupper.

Den mest åpenbare konklusjonen som kan trekkes av denne studien, er at **mappe som struktur for aktivitet konstitueres i aktivitet. Hvordan mappe som pedagogisk redskap bidrar til å strukturere aktivitet, er et resultat av kontekstuell forhandling og interaksjon.** (Den samme konklusjonen ville jeg kunne ha trukket også dersom studien gjaldt et annet pedagogisk redskap enn mappevurdering, men variasjonen i typer av redskaper ville ha vært annerledes). Det er først etter kompliserte forhandlinger at instruksjonene blir transformert til *strukturer og konvensjoner* for interaksjon. **De strukturene som gruppene utvikler for sin aktivitet, medierer læring, og denne studien illustrerer tydelig hvor forskjellig studiegruppene medierer læring for sine deltakere.** Dette altså til tross for at den samme, finmaskede instruksjonen (studieplanen) ligger i bunnen for aktiviteten.

Studieprogrammet ved denne sykepleierutdanningen er gjennomtenkt ned til minste detalj. Pedagogisk utviklingsarbeid er blitt prioritert høyt ved denne utdanningsinstitusjonen over mange år (NI/Pr-FS-1). Gjennom de detaljerte instruksjonene har man til hensikt å *styre* studiegruppene inn på bestemte handle- og tenkemåter. Nærstudien viser imidlertid hvordan praksis formes gjennom dynamiske forhandlinger som leder frem til svært ulike strukturer for gruppene som på flere måter avviker fra intensjonene. En kan spørre seg om de detaljerte formuleringene i planen, i tillegg til det store fokuset på gruppene som læringskontekst, *vanskeliggjør* realisering av intensjonene snarere enn å fremme dem. Jeg blir fortalt at den detaljerte utformingen delvis er gjort etter ønske fra studentene om presiseringer. Utvidelser, nyanseringer og presiseringer har kommet til, og planen var på det tidspunktet da denne studien fant sted, meget omfattende.

Både i gruppe A og i gruppe B er mønsteret at **studentene bruker hverandre som støtte og samtalepartnere. I begge gruppene utvikles det en kultur for å dele og for å finne ut av problemstillingene på egen hånd.** Å ”dele” tekster og ideer i forbindelse med fremstillingen av mappene blir en viktig del av interaksjonsmønsteret i begge grupper. Dette kommer f.eks. til uttrykk når jeg spør studentene om de har ”lov” til å samarbeide under hjemmeeksamen. Responsen jeg får er hevede øyenbryn og forundrede blikk. ”Selvfølgelig,” får jeg til svar, ”vi bruker hverandre alltid.” På den ene siden er dette klart i tråd med intensjonene i

undervisningsplanen. På den annen side har disse strukturene også elementer av ”selvtilstrekkelighet”. Med det mener jeg at studentene i begge grupper innhenter veiledning fra hverandre også i situasjoner der en kunne tenke seg at de ville ha langt større nytte av informasjon og veiledning fra lærerne på skolen eller fra de ansatte på sykehjemmet. Selv om studentene *har* tilbud om veiledning både fra skolens lærere og fra ansatte i praksisinstitusjonen, tar de i svært liten grad selv initiativ til å benytte seg av dette tilbudet.

Når gruppene skal designe og gjennomføre store deler av studieopplegget selv, legger man et omfattende ansvar på deltakerne. I den ene gruppa (B) ser vi hvordan *en* av studentene tar svært mye av dette ansvaret. I gruppe A utvikler det seg samhandlingsmønstre der harmonisering og vennlighet blir så styrende for interaksjonen at deltakerne unnlater å si hva de mener. Det som er felles for begge gruppene, er at slike forhandlingsprosesser foregår innad i gruppene som relativt lukkede fellesskap, med minimal intervensjon fra skolens lærere eller andre aktører.

Analysene gir grunnlag for å konkludere med at **mappe som pedagogisk redskap fremstår som et grenseoverskridende objekt i de to studiegruppenes praksis.**²⁵⁸ Det må imidlertid understrekes at det er **selve skriveprosessen som peker seg ut som den dimensjonen ved mappe som artefakt som i særlig grad fungerer grenseoverskridende og som er av særlig avgjørende betydning for læring.** Skrivning som handling er den ressursen som i særlig grad bidrar til å strukturere studiegruppene aktivitet på en slik måte at det foregår *transformasjon* mellom det kollektive og det individuelle. Skriveprosessen peker seg også ut som den handlingen som i størst grad er overgripende mellom kontekster. Skriveprosessen gir studentene strukturer som de bruker til å sortere og anvende informasjon som de får i ulike settinger. Gjennom skrivingen må studentene dessuten lete aktivt etter mulige sammenhenger mellom de teoretiske begrepene de finner i litteraturen og hverdagsbegreper fra de praktiske situasjonene de møter i praksisstudiene. Skrivning som handling bidrar dermed til transformasjon mellom de ulike kontekstene som sykepleierstudentene går inn og ut av. **Studentene henter case og problemstillinger fra praksisstudiene, og på den måten blir også handle- og tenkemåter som er utviklet gjennom PBL-tradisjonen brukt til å strukturere aktivitetene i begge grupper.** Gjennom skriving (som delvis er kollektive og delvis individuelle handlinger) *reflekterer* studentene aktivt over sammenhengen mellom de ulike kontekstene og over egen og andres lokalisering i disse. Det er dermed også grunnlag for å anta at skrivingen bidrar til

²⁵⁸ Se 5.3.3.

refleksjon og transformasjon i studentenes begrepssystemer, noe jeg kommer tilbake til under 11.3.

I motsetning til prosessorientert skriving og PBL-tradisjonen, blir handle- og tenkemåter som er knyttet til veiledningstradisjonen marginalisert i begge studiegruppens praksis. **Veilederne kommer bare i liten grad i berøring med studiegruppens aktivitet.** Igjen må det understrekes at veiledningspedagogikken er like sterkt fremtredende som prosessorientert skriving og PBL på *det intensjonale planet*. Studentene fungerer som samtalepartnere og ”medstudentveiledere” for hverandre slik jeg tidligere har vært inne på. **Studentene benytter seg bare i begrenset grad av det tilbudet de har om veiledning. Veilederens innspill får liten betydning for de strukturer og konvensjoner som utvikler seg i de to studiegruppene.** Jeg sikter da særlig til de lærerne som er veiledere ved studiestedet, men dette ser også ut til å gjelde for de sykepleierne som studentene forholder seg til på sykehjemmene.

Mulige implikasjoner for praksisfeltet

Ved dette studiestedet har man organisert studietilbudet på en slik måte at svært mye av studentenes læringsarbeid utspiller seg i studiegruppene som fellesskap. Det er få plenumsaktiviteter, og studiegruppene blir den primære konteksten for læring. I tillegg arbeider studentene i større eller mindre grad på egen hånd. Ved å gi så mye ansvar til *gruppene* legger man til rette for etablering av svært mange parallelle praksisfellesskap med sine egne strukturer og konvensjoner for aktivitet. Mitt materiale omfatter kun *to* studiegrupper, men det er rimelig å anta at andre studiegrupper utvikler andre sett av interaksjonsmønstre, og at det eksisterer syv parallelle praksiser. En slik organisering har i seg et stort potensial for at deltakerne utvikler *eierskap* til arbeidet. I det ene tilfellet (gruppe A) ser vi imidlertid at de handle- og tenkemåtene som utvikles (og som i ulik grad approprieres gjennom deltakelse i gruppa) handler om forståelse og anvendelse av de pedagogiske redskapene i seg selv. Profesjonelle og konseptuelle foki er nesten helt fraværende i aktiviteten. Fraværet av faglige begreper er påfallende. Et nytt spørsmål som tvinger seg frem, er hvordan den konseptuelt og profesjonelt orienterte praksisen kan stimuleres. Dersom man godtar det teoretiske premisset for analysene i denne studien, nemlig at *redskaper defineres gjennom forhandling og aktivitet*, må det spørres hvorvidt denne forhandlingsprosessen bør overlates så mye til studiegruppene som det gjøres her. Praksis i de to studiegruppene skiller seg på ulike måter og mer eller mindre radikalt fra de intensjoner som ligger bak mappeordningen.

Det er grunn til å sette spørsmålstegn ved om studiegruppene som mer eller mindre ”selvtilstrekkelige” praksisfellesskap blir for snevre som læringskontekst for studenter som skal utvikle sykepleiefaglig kompetanse. Kunne en tenke seg at mappe som artefakt kunne designes på måter som gjorde at studiegruppene i større grad hadde ”bruk for” veiledernes sykepleiefaglige kunnskap og erfaring som ressurs når de arbeider med innholdet til mappene? Lærerne er eksperter innenfor fagområdet. De kjenner den profesjonelle og konseptuelle diskursen som studentene skal gjøres kjent med og etter hvert delta i. Dette gir veilederne en unik kompetanse og forutsetning for å kunne støtte opp under prosessene med ulike former for transformasjon, og særlig når det gjelder forholdet mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper. Et annet viktig spørsmål i forbindelse med videreutviklingen av studietilbudet er dermed hvordan studieopplegget kan organiseres på en slik måte at veileidernes kompetanse i større grad ”angår” studentene.

Sykepleierstudentene uttrykker ved flere anledninger at de strever med å få tak i hva det er som kreves av dem som studenter, og med å forstå formuleringene i undervisningsplanen. De gir også uttrykk for at lærerne gir *ulike* svar når studentene ber om hjelp til å forstå plandokumentet. Spørsmål som kan være relevante for videreutviklingen av studieprogrammet, er: Er det for mange gode intensjoner i denne planen på en gang, slik at arbeidet med å praktisere dem blir for komplisert? Er det slik at nyanserings- og presiseringsnivået er blitt så utførlig at planen av den grunn er blitt for komplisert? Er det for mange valg (som ikke er like vesentlige) som er overlatt til studentene?

Noen av studiene som ble nevnt i kapittel 2 påpeker det problemet som oppstår når lærere innenfor samme studieprogram har ulike oppfatninger om intensjoner og gjennomføring av mappevurdering. Allern er f.eks. inne på denne problematikken i sin studie av lærerutdanningen ved UiT (Allern 2005a og b). Hun gir følgende anbefaling:

Et vesentlig poeng som ikke bør overses, er det at pedagogisk utviklingsarbeid som skal ha mulighet til å lykkes, bør forankres i kollegiet. Vi kan gå ut ifra at intensjonen med å for eksempel innføre kontinuerlige vurderingsformer er å forbedre praksis. Skal man greie å gjennomføre pedagogiske endringer av den typen det her er snakk om, kreves et kollektivt løft og en organisasjon som er villig til å se på både inngrodde kulturer og sin egen praksis; en lærende organisasjon (Allern 2005b, s. 156).

I denne sammenheng er det interessant å trekke frem Breaults studie fra en lærerutdanningskontekst i Illinois (Breault 2004). Studien konkluderer med at de ulike aktørene i

lærerutdanningsprogrammet hadde svært ulik oppfatning av hva mappevurdering var, og hvordan bruken av mapper skulle praktiseres. Det var dessuten stor grad av uklarhet fra institusjonens side med hensyn til hva man ønsket med implementeringen av mappevurdering. Det var også uklart hvordan forholdet skulle være mellom den formative og den summative vurderingen. De ulike formene for dissonans hindret ifølge Breault en vellykket implementering og en adekvat anvendelse av mappe som pedagogisk redskap. Studentene fikk f.eks. ulike og til dels motstridende signaler fra sine lærere om *hvordan* og *for hvilke formål* de skulle arbeide med mappene. Det var også uklart hvilken rolle mappene skulle ha i den summative vurderingen. Denne usikkerheten om *hva som faktisk ville bli vurdert*, førte til at studentene brukte mye av sin tid og oppmerksomhet på å forberede seg til en tradisjonell eksamen. I min empiriske studie er det også indikatorer for at ulike lærere har ulik forståelse av intensjoner og praksis. De signaliserer ulike idealer overfor studentene. Flere studier viser at det er av stor betydning at lærerne ved et studieprogram har en omforent forståelse av hensiktene med å innføre mappevurdering og hvordan den praktiske gjennomføringen skal være. Å utvikle en større grad av felles forståelse og praksis er dermed en sentral utfordring for lærerne ved sykepleierutdanningen i det videre utviklingsarbeidet.

11.3 Mappe som struktur i ny kunnskap

Forskningslitteraturen om mappevurdering fører en sterk argumentasjon for at *mappevurdering bidrar til bedre læring*. I sitatet nedenfor oppsummerer Klenowsky de gjennomgående konklusjonene, og fremhever særlig at mapper har et potensial for å stimulere evne til refleksjon og kritisk vurdering av egen og andres innsats:

... research findings conclude that the use of portfolios promotes the development of important skills such as reflection, self-evaluation and critical analysis. Portfolios are being used increasingly for assessment and learning purposes because of the potential for the associated curriculum and pedagogical practices to foster metacognitive development (Klenowski 2002, s. i).

Det er ingen grunn til ikke å ta disse robuste forskningsresultatene på alvor. **Mappevurdering har et stort potensial for å stimulere læring.** Jeg har imidlertid argumentert for at mer detaljerte studier av *hva som faktisk skjer* når studenter arbeider med å utvikle innhold til en mappe, kan bidra til å nyansere det bildet som tegnes i forskningslitteraturen. Et av siktemålene for denne studien har vært å undersøke sammenhengen mellom studenters personlige baner av deltakelse og de kollektive aktivitetene som foregår i studiegruppene. Med utgangspunkt i en

sosiokulturell forståelse av læring har det vært naturlig å undersøke aktiviteter i forbindelse med mappearbeid i studiegrupper for å forstå hvordan arbeidet med mappene transformeres til individuell kunnskap. Læringsprosessen handler i det valgte perspektivet om transformasjon og om et økende potensial for å bygge og transformere relasjoner i de kontekster man deltar i som sykepleierstudenter.²⁵⁹ Transformasjon peker inn i flere forhold:

- mellom det sosiale og det individuelle,
- mellom ulike kontekster,
- mellom ulike fremtredelsesformer av ressurser og
- innenfor et begrepssystem.

Læring forstås som en kontinuerlig prosess av å veie, balansere og kontrastere sosiale erfaringer. Slike prosesser stimuleres av at man tar andres lokalisering. Gjennom refleksjon skaper personer sammenhenger mellom sosiale erfaringer. Deltakelse og læring er således en kontinuerlig og sammenvevd prosess av å tilpasse seg gruppas strukturer, å forsøke å endre dem eller å utøve motstand. Nedenfor vil jeg fremheve de resultatene som kan trekkes av denne studien på individuelt nivå.

Denne studien gir ikke noe sikkert grunnlag for å trekke konklusjoner om i hvilken grad gruppedeltakerne individuelt approprierer de handle- og tenkemåtene som gruppene utvikler. Det jeg *kan* si noe om, er hvilke strukturer studentene i større eller mindre grad *kan* appropriere gjennom sin deltakelse i henholdsvis gruppe A og B. På et overordnet nivå er begge gruppene orientert mot skrijving av studiekrav og ferdigstillelse av mappene med alt det som skal ligge i dem. **Engasjement og deltakelse i eget studiearbeid tatt i betraktning er det ingen tvil om at studentene som inngår i disse to gruppene lærer en hel del.** Jeg har imidlertid gjort forsøk på å forstå *hva* det er studentene lærer ved å gjøre detaljerte analyser av interaksjon og aktivitet. **Gruppenes strukturer og konvensjoner for interaksjon medierer svært ulike læringsprosesser for sine deltakere.** Gjennom næranalysen har jeg vist hvordan noen motiv for aktiviteten vinner frem til fordel for andre. I gruppe A er praksis hovedsakelig orientert mot å organisere eget studiearbeid, fortolke plandokumenter, planlegge og gjennomføre eget skrivearbeid. Etterlevelse av sosiale spilleregler står også sentralt. Drøftinger av faglige begreper eller forholdet mellom faglige begreper og praksis er nesten helt fraværende. **Den aktiviteten som gruppe A som fellesskap medierer, er lærings-, redskaps- og sosialt orientert. Gruppe**

²⁵⁹ Se 5.3.

A som kontekst medierer dermed forståelsen av prosessorientert skriving og PBL som metode, i tillegg til et harmoniserende og støttende samspillsmønster. Den aktiviteten som gruppe B som kontekst medierer, er den konseptuelt og profesjonelt orienterte, i tillegg til en konfronterende, nyanserende og problematiserende interaksjonsstil. En av studentene (med lang erfaring fra hjelpepleieryrket) har en sentral rolle i å utvikle denne gruppas strukturer for aktivitet. Siden praksis i denne gruppa i hovedsak er profesjonelt og konseptuelt orientert, er det rimelig å anta at den praksisen som her utvikler seg, gir muligheter for læring som ligger nær opp til intensjonene i studieplanen. Studentene selv gir uttrykk for at de lærer en hel del. Ut ifra mine analyser er det grunnlag for å anta at en stor del av denne læringen handler nettopp om å appropriere eller mestre studiegruppens praksis. Det er innenfor studiegruppene som kontekst mesteparten av studiearbeidet foregår.

Det er store variasjoner i hvordan studentene mestrer eller approprierer studiegruppens strukturer, både mellom og innenfor gruppene. De fleste studentene utvikler etter hvert stor grad av *eierskap* til studiearbeidet. Materialet viser at studentene i begge grupper slutter gradvis mer ”helhjertet” opp om de strukturene og konvensjonene som utvikles i studiegruppene. For noen bærer dette imidlertid preg av at det bare har verdi som en *tilpasning* til gruppas spilleregler, og at de ”egentlig” ville ha foretrukket andre konvensjoner og strukturer for interaksjonen. Det er nærliggende å forstå dette som *mestring* i den forstand at de handler slik det forventes så lenge de deltar i det aktuelle fellesskapet. De avviser imidlertid disse strukturene og gjør tingene på sin egen måte så snart de får anledning til det. Næranalysen gir dermed grunnlag for å konkludere med at **alle studentene mestrer de strukturene for studiearbeid som utvikles i studiegruppene, men ikke alle approprierer dem.**

Selvsagt foregår det også andre former for læring som stimuleres delvis gjennom deltakelse i andre kontekster og delvis gjennom indre dialoger. Studentene deltar i flere praksiser, f.eks. praksisstudier eller mer uformelle grupperinger. De indre dialogene og den refleksjonen som medierer læring på individuelt nivå, har med andre ord forbindelse til flere kontekster enn de som omfattes av denne studien. **Skriveprosessen fremstår som særlig betydningsfull i transformasjon mellom ulike kontekster.** *Skriving som handling* har tidligere blitt beskrevet som et *grenseoverskridende objekt* i studiegruppens aktivitet, og den samme konklusjonen kan trekkes for læring på individuelt nivå. Jeg har tidligere vist til Vygotskijs teori om forbindelsen mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper som en særlig viktig dimensjon ved læring hos studenter i høyere utdanning. **Denne studien gir grunnlag for å anta at transformasjon**

mellom vitenskapelige begreper og hverdagsbegreper særlig stimuleres gjennom skriveprosessen. Det er imidlertid indikasjoner på at en slik form for læring er lettere for de studentene som allerede har relevante yrkeserfaringer enn for dem som ikke har det. Materialet gir dermed grunnlag for å spørre om skrivingen av studiekrav kommer i veien for den delen av læringen som handler om å etablere en base av hverdagserfaringer. Studieopplegget etterspør *refleksjon over praksis* snarere enn *deltakelse i den*. Refleksjon forutsetter imidlertid et rikt tilfang av både konseptuelle innfallsvinkler og hverdagsbegreper. Denne siste typen av begreper utvikles gjennom praktiske erfaringer. Studien indikerer derfor at **studenter med tidligere yrkespraksis har bedre forutsetning for å lære ved denne studieordningen enn de som ikke har relevant yrkeserfaring.**

Både Cecilie og Martine gjennomgår krevende prosesser som handler om å tilpasse seg til sine grupper og forsøke å endre strukturer og konvensjoner. **”Selvransakelse” og egenutvikling medieres i stor grad av begge gruppens konvensjoner og strukturer.** Refleksjon over selve gruppeprosessen og egen rolle i den tar mye av studentenes tid og oppmerksomhet. Både Cecilie og Martine får gjennom interaksjonen i gruppa speilet bilder av seg selv som bidrar sterkt til deres selvoppfatning og identitet. Måten de selv beskriver denne prosessen på, tyder på at det har vært *givende* prosesser, men også vonde og sårende. Dette har bidratt til sterk selvkritikk for dem begge. Cecilie forteller om hvordan hun har fått speilet et negativt bilde av seg selv. Hun har tatt innover seg de negative signalene, og beskriver en prosess der hennes identitet er blitt utfordret av de erfaringene hun har gjort. Martine forteller en lignende historie, hun har også fått tøffe tilbakemeldinger fra de andre, selv om det i hennes tilfelle er snakk om indirekte signaler og nonverbale ”sanksjoner”. Begge sier at de har blitt usikre på seg selv som resultat av gruppearbeidet. Nøkkelinformantene for øvrig gir også uttrykk for at **gruppeprosessen i seg selv har tatt mye tid og krefter**, og alle forteller om prosesser av tilpasning og bidrag til å forsterke eller endre gruppas strukturer. Det er imidlertid **stor variasjon med hensyn til i hvilken grad og på hvilke måter dette har vært ”identitetsbyggende”**. Vi har for eksempel sett hvordan Kristin mestrer de konvensjonene som gjelder i gruppe A uten ”egentlig” å delta. Hun mestrer gruppas strukturer, men approprierer dem ikke.

Mulige implikasjoner for praksisfeltet

De personlige prosessene av selvransakelse og personlig utvikling blir sentrale i studentenes personlige baner av deltakelse. Jeg finner det naturlig å se dette i relasjon til hvor mye man ved

denne studieordningen har overlatt til gruppene som læringskontekst. I begge gruppene ser vi hvor liten rolle veilederen får i interaksjonen. Gruppene har et relativt stort ansvar med hensyn til å finne praktiske løsninger for studiearbeidet selv. Dette kan føre til at enkeltpersoner blir sittende med den største delen av belastningen, slik vi ser med Cecilie og Martine (at gruppeprosessen går på selvtilliten løs), og at gruppenes fokus ender opp med å bli noe helt annet enn det som er intensjonen (slik vi ser tendenser til i begge grupper, men særlig i gruppe A). Et spørsmål som tvinger seg frem, er hvorvidt dette fokuset står i et rimelig forhold til de andre sidene ved læringsarbeidet. Jeg har hele veien understreket den tette sammenhengen mellom *praksis i gruppa* og deltakernes *læring*. Både Cecilie og Martine beskriver erfaringene fra gruppearbeidet som lærerike og identitetsskapende på godt og vondt, men er det slik at de relasjonelle og de studietekniske aspektene ved studiearbeidet får *vel* stor plass i studiegruppens aktivitet? Og hvis det er slik, hvordan kunne mappe som artefakt vært designet på måter som ville stimulere andre typer av praksis og dermed også andre typer av læringsprosesser for deltakerne?

11.4 Avsluttende kommentar

De ansvarlige lærerene og administrativt tilsatte ved denne sykepleierutdanningen imponerer meg. De viser ikke bare et usedvanlig *pågangsmot* og *mot* i sitt arbeid med å sette pedagogiske ideer ut i praksis. De som står i bresjen for dette studieprogrammet brenner for det de gjør og har stor tro på det de iverksetter. Dessuten er de (med prosjektlederen i spissen) ”stayere”, som vedvarende står i en krevende og utfordrende praksis og fortsetter å arbeide for sine idealer til tross for motstand og utfordringer. Dette kommer til uttrykk i hva de sier og gjør, men også gjennom den mangeårige oppøvelsen av ideene. Selvsagt har ikke alt fungert etter intensjonene umiddelbart. Den *åpenheten* som finnes i kulturen for å justere kursen og ta innover seg de signalene som blir gitt, er et annet trekk ved denne lærerstaben som imponerer. ”Videre og bedre” ser ut til å være det styrende motivet. Jeg er ikke den eneste som har innhentet data fra deltidsutdanningen. Kari Toverud Jensen fullførte også sin doktorgradsstudie i 2006 (Jensen 2006), og det har vært masterstudenter og andre interessenter inne i bildet. Vi er blitt møtt med den samme velvilligheten og åpenheten fra både lærere og studenter, og mitt inntrykk er at ny kunnskap om hva som fungerer etter intensjonene, og signaler om utviklingspotensial mottas snarere som hjelp til å videreutvikle utdanningsprogrammet enn som kritikk. På denne måten er denne deltidsutdanningen i sykepleie ikke bare et utviklingsarbeid med lokal betydning. Flere

aktører innenfor høyere utdanning i Norge har latt seg inspirere og motivere av dette nybrottsarbeidet. Jeg ser frem til å følge den videre utviklingen av denne sykepleierutdanningen.

Litteratur

- Allern, M. K. (2005a). *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevaluering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Avhandling for graden Doctor Rerum politicarum. Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Allern, M. K. (2005b). Kontinuerlige prøvelser? Fleksible vurderingsformer i høyere utdanning. I: Arneberg, P. & Skare, O. (red.), *Fleksible vurderingsformer – kontinuerlige prøvelser?* (s. 139-160). Norgesuniversitetets skriftserie 3/2005.
- Arter, J. A. & Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and assessment. *Educational Measurement*, 11(1), s. 36-44.
- Bakhtin, M. M. (1981): The dialogical imagination. I: Morris, P. (red.), *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (s. 74- 81). New York: Oxford University Press.
- Barab. S. A., Hay., K. E. & Yamagata-Lynch. L. C. (2001). Constructing networks of action-relevant episodes: An in situ research methodology. *The Journal of the Learning Sciences*, 10 (1&2), s. 63-112.
- Barett, H. (2005). *Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. White Paper, Produced for TaskStream, Inc., as part of the REFLECT Initiative, <http://electronicportfolios.com/portfolios.html>
- Bjørkvold, E., & Penne, S. (1993). Forord. I: Bjørkvold, E. & Penne, S., *Skriveteori* (s. 128-143). Landslaget for norskundervisning (LNU), Oslo: Cappelen.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1):7-71.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complimentary? I: Knight, P. (red.), *Assessment for Learning in Higher Education*. Staff and Educational Development Series. London: Kogan page.
- Breault, R. A. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20, s. 847-859.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effect of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, s. 1-14.
- Callon, M. (1987). Society in the making: The study of technology as a tool for sociological analysis. I: Bijker, W. E., Hughes, T. P. & Pinch, T. (red.), *The social construction of technological systems* (s. 83-103). Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Davies A. & LeMahieu, P. (2003). Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence. I: Segers M., Dochy, F. & Cascallar, E. (red.), *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards* (s. 141-169). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Davies. A., Cameron, C., Politano, C. & Gregory, K. (1992). *Together is better: Collaborative assessment, Evaluation and Reporting*. Winnipeg, Canada: Peguis Publishers.
- Dochy, F. & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Research*, 23(4), s. 179-198.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in Higher Education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), s. 331-350.
- Dunn, L., Morgan, C., O'Reilly, M. & Parry, S. (2004). *The student assessment handbook. New directions in Traditional & Online Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines*, 1, s. 5-32.
- Dysthe, O., Engelsen, K. S., Madsen T. & Wittek, L. (2007). A theory based discussion of assessment criteria: the balance between explicitness and negotiation. I: Havnes, A. & Mc Dowell, L. (red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. London: Routledge (in press).
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2003). Mapper som lærings og vurderingsform. I: Dysthe, O. & Engelsen, K. S., *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og erfaringer* (s. 13-35). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2002). Mapper som lærings- og vurderingsreiskap. I: *Uniped* nr. 2, s. 5-17.
- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. I: Dysthe, O. og Engelsen K.S. (red.): *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og praksis*, (s. 37-61). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære, skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2000). Porteføljemetodikk med sosiokulturell forankring. I: Bjørk, M. (red.) *At växa med språk och litteratur*. Svensklärarens årsskrift 2000, Svensklärarserien nr. 223. s. 91-107.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor*. Oslo: Samlaget.
- Engelsen, K. S., Dysthe O. & Lima, I. (2006.) Mapper på veg inn i høgare utdanning, resultat frå ei spørjeundersøking i fire institusjonar. *Uniped*, årgang 29 1/2006, s. 4-23.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1986). Portfolios as a substitute for proficiency examinations. *College Composition and Communication*, 37, s. 336-339.

- Flo, C. & Ludvigsen, S. (2002). *Diversity and innovation in teacher education. Analysis of different types of participants' structures and the agents' meaning-making between different activity systems*. Paper to ISCRAT
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 188/32, s. 365-387.
- Fossøy, I. (2006). Basisgruppeaktivitetenes intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst. Avhandling for graden dr. polit. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Fullwiller, F. (1993). Skrivning på tvers av faggrensene. I: Bjørkvold E. & Penne, S. (red.), *Skriveteori* (s. 128-143). Landslaget for norskundervisning (LNU), Oslo: Cappelen.
- Hauge, T. E. (2002a). Casearbeid og mappevurdering som integreringsverktøy i lærerutdanningen. I: Ludvigsen, S. & Hoel, T. L. (red.), *Et utdanningssystem i endring – IKT og læring*, (s. 149-174). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hauge T. E. (2002b). *Portfolios and case based learning as interactive mediators for professional knowledge building*. Paper to NERA Congress 2001, Tallin.
- Hoel, T. L. (2002). Interaksjon og læringspotensial i samtalegrupper på e-post. I: Ludvigsen S. R. og Hoel, T. L. (red.), *Et utdanningssystem i endring, IKT og læring* (s. 125-148). Oslo: Gyldendal
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, s. 355-392.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P. & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108, s. 1-29.
- Gynnild, V. (2003). *Når eksamen endrer karakter, evaluering for læring i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Habib, L. & Wittek, L. (2007). The portfolio as artefact and actor. *Mind Culture and Activity* (in press).
- Hagtvedt A. & Wold., A.H. (2003). On the dialogical basis of meaning: Inquiries Into Ragnar Rommetveit's writings on language, thought and communication. *Mind Culture and Activity*, 10(3), s. 177-204.
- Hauge, T. E. & Wittek, L. (2002). *Portfolios as mediators for collaborative learning and professional development in a distributed environment of teacher education*. August 2002: EARLI Assessment Conference Learning Communities and Assessment Cultures, Newcastle.
- Handal G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal G. & Nordborg, A. (1973). Systemtenkning i undervisningssammenheng. I: Handal, G., Holmstrøm, L.G. & Thomsen, O. B. (red.), *Universitetsundervisning* (kapittel 2). Oslo: Studentlitteratur.

- Havnes, A. (2002). Nye eksamens- og evalueringsformer. I: Raaheim, A. & Raaheim, K. (red.), *En håndbok for studenter og lærere* (s. 125-148). Bergen: Sigma forlag AS.
- Ivarsson, J. (2004). *Renderings and Reasonings: Studying artefacts in human knowing*. Göteborg Studies in educational sciences 207.
- Judd, M., Smith, E. R. & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in Social Relations*. Harcourt Brace: The Dryden Press, Saunders College Publishing.
- Ivarson, J., Schoultz, J. & Säljö, R. (2002). Revisiting Children's Understanding of the Shape of the Earth. I: Limòn, M. & Mason, L. (red.), *Reconsidering Conceptual Change* (s. 79-99). Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Johnston, B. (2004). Summative assessment of portfolios: An examination of different approaches to agreement over outcomes. *Studies in Higher Education*, 29(3), s. 395-412.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment, Processes and Principles*. London: Routledge Falmer.
- Knudsen, T. og Sommerfelt, A. (1937). *Norsk riksmålsordbok*. Utgitt av riksmålsvernet. Bind 1, første halvbind. Oslo: Aschehoug forlag.
- Krogh, E. & Juul Jensen, M. (2003). *Portfolioevaluering – en rapport om en ny evaluerings- og arbeidsform*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hæfte nr. 46. Uddannelsesstyrelsen, september.
- Kutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. I: Nardi, B. (red.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge, MA: The MIT press.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Latour, B. (1992). Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artefacts. I: Bijker, W. & Law, J. (red.), *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnological Change* (s. 225-259). Cambridge, MA: MIT Press.
- Latour, B. (1988). Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door closer. *Social problems*, 35(3), s. 298-310.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lauvås, P. & Jacobsen, A. (2002). *Exit eksamen eller? Former for summativ vurdering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P. (1999). *Eksamen innen høyere utdanning i Norge*, Rapport til utvalget for høyere utdanning. Fagområdet for universitetspedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leontèv, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 27(1), s. 22-39.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ludvigsen, S. R. & Handal, G. (2002). Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser? Prinsipper og strategier. I: Lycke, K. H. (red.), *Perspektiver på problembasert læring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ludvigsen, S. R. & Flo, C. F. (2002). Innovasjon i lærerutdanningen: Hvordan skapes endring? I: Hoel, T. L. & Ludvigsen, S. R. (red.), *Et utdanningsystem i endring – IKT og læring* (s 83-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, T.G. (2003). Internasjonale erfaringer med mapper og mappevurdering I lærerutdanning. I: Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (red.), *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og praksis*. (s. 159-181). Oslo: Abstrakt forlag.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge, Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon, England: Multilingual matters.
- Miettinen, R. (2000). The riddle of things: Activity theory and actor-network theory as approaches to studying innovations. *Mind, Culture and Activity*, 6(3), s. 170-195.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, and Voloshinov*. London: E. Arnold.
- Mäkitalo, Å. (2002). *Categorizing Work, Knowing, Arguing and Social Dilemmas in Vocational guidance*. Thesis submitted for Dr. polit. Göteborg Studies in Educational Sciences 177.
- Orr, S. (2007). Real or imagined: The shift from norm referencing to criterion referencing in higher education. I: Havnes, A. & Mc Dowell, L. (red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. NY: Routledge (in press).
- Otnes, H. (2003). Arkivskuff eller læringsarena? Lærings- og dokumentasjonssjangrer i digitale mapper. I: Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (red.), *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og praksis*. (s. 85-111). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice, analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Thesis submitted for Dr.Polit. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Packer, M. J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), s. 227-241.
- Prosser M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching — The Experience in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. Nordisk forlag A/S København, Gyldendalske Boghandel.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically approach to human cognition and communication. I: Wold, A.H. (red.) *The dialogical alternative towards a theory of language and mind*. (s. 19-43). Oslo: Scandinavian University Press.

- Rowntree, D. (1977). *Assessing students: How shall we know them?* London: Kogan Page.
- Rystad, J. (1993). Alt glemt på grunn av ubrukelig eksamensreform? En empirisk undersøkelse av Matematikk 2 eksamen ved NTH. *Uniped* nr. 2-3/93, (s. 29-49).
- Rust, C., Price, M. & D'onovan, B. (2003). Improving students learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation*, 28(2), s. 147-164.
- Schüssler, B. & Imbsen, K. (2002). *Kunsten å lære, mappevurdering som nyttig virkemiddel fra studentenes perspektiv*. HiO-rapport nr. 32.
- Scriven, M. (1976). The methodology of evaluation. I: Tyler, R. W., R. M. Gangnè & M. Scriven (red.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Chicago: Rand Mc Nally.
- Sadler, D. R. (1983). Evaluation and the Improvement of Academic Learning. *Journal of Higher education*, 54(1), s. 61-79.
- Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (2003). The era of assessment engineering: Changing perspectives on teaching and learning and the role of new modes of assessment. I: Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*, (s. 1-12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers,
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), s. 4-14.
- Sluijsman, D. (2002). *Student involvement in assessment. The training of peer assessment skills*. Doctoral dissertation, Maastricht, Nederland: Open University.
- Smith, M. J. (1998). *Social Science in Question*. London: Sage Publication.
- Smith, K. & Tillema, H. (1998). Evaluating portfolio use as a learning tool for professional. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(2), s. 193-205.
- Smith, K. & Harm, T. (2001). Long-term influences of portfolios on professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), s. 183-203.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, "translations," and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19, s. 387-420.
- Stortingsmelding 27. *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Tilråding fra Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet av 9. mars 2001.
- Sutter, B. (2002). *Instruction at heart*. Dissertation Series No 1. Blekinge Institute of Technology.
- Svennevig, J. (1997) Getting acquainted in conversation. A study of initial interactions. Dr.art. thesis, University of Oslo, Faculty of Arts.
- Säljö, R. (1999). *Læring i praksis, et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Säljö, R. (2001). Learning as the use of tools. A sociocultural perspective on the human-technology link. I: Littleton K. & Light, P. *Learning with Computers. Analysing Productive Interaction* (s. 144-161). Routledge.
- Tierney, R.J., Carter, M.A. & Desai, L.E. (1991). *Portfolio Assessment in the Reading – Writing Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Tulviste, P. (1994). History taught at school versus history discovered at home: The case of Estonia. *European Journal of Psychology of Education*, 9(2), s. 121-126.
- Taasen I., Jensen K. T., Havnes, A. & Lauvås, P. (2000). Portefølje i sykepleieutdanning. *Uniped* nr. 3/00.
- Taasen, I., Havnes, A. & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering – av og for læring — med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vološinov, V.N. (1929). Marxism and the philosophy of language. I: Morris P. (1994), *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin* (s. 26-38 og 50-74). New York: Oxford University Press.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur, en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Wartofsky, M. W. (1973). *Models: Representation and the Scientific Understanding*. Dordrecht, Nederland: D. Reidel Publishing Company.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry, Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. & Mortimer, E. F. (2003). The architecture and dynamics of Intersubjectivity in Science Classrooms. *Mind Culture and Activity*, 10(3), s. 230-244.
- Wertsch, J. V. & Tulviste, P. (1994). Official and unofficial histories: The case of Estonia. *Journal of Narrative and Life History*, 4(4), s. 311-329.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. London: Harvard University Press
- White, E.M. (1995). *Teaching and Assessing Writing*. San Fransisco, CA: Sage.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske Undersøkelser*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Wittek, L. (2003a). *Mapper som lærings- og vurderingsform, eksempler fra Universitetet i Oslo*. Oslo: Unipub forlag.

- Wittek, L. (2003b). Nye redskap for læring og vurdering – nye muligheter og nye begrensninger. I: Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (red.): *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og praksis*, (s. 63-84). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wittek, L. & Dysthe, O. (2003). Kvalitetskriterier for vurdering – et utviklingsområde innenfor høyere utdanning. I: Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (red.), *Mapper som pedagogisk redskap, perspektiv og praksis* (s. 129-155). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wittek L. & Havnes, A. (2005). *Vurderingsformer ved Høgskolen i Oslo*. Oslo, HiO-notat 2005 nr. 14.
- Wuthnow, R., Hunter, J. D., Bergesen, A. & Kurzweil, E. (1991). *Cultural analysis, The work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michael Foucault and Jürgen Habermas*. London: Routledge.
- Yin, R. K. (2003). *CASE STUDY RESEARCH, Design and Methods*, Third edition, Applied Social Research Method Series, Volume 5. California: Sage Publications.

Vedlegg 1 STUDIEKRAV HØSTSEMESTERET 2003 for gruppe A

FAGMAPPEN

INDIVIDUELLE OPPGAVER:

Studiekraft 1: uke 39. Ferdigstilles uke 47	Start
--------------------------------------------------------------	--------------

Ta utgangspunkt i 3 pasienter og eller deres pårørende som er brukere og mottakere av kommunehelsetjenestens tilbud (sykehjem, hjemmesykepleie, dagsenter, fysioterapi etc.) Studentene reflekterer over situasjoner og opplevelser knyttet til det å være bruker av helsetjenester. Studentene tar for seg Kurs 1.1.1 og dokumenterer innsikt i de sentrale temaene.

Rammer:

Arbeidsform: Prosesslogg

Alle kunnskapsområder.

Ordrestriksjon: Ingen

Vurderes i forhold til kriteriene: 1, 2, 3, 7, 9, 10, 15 og 16.

Besvarelser: 1 individuell besvarelse.

Studiekraft 2: uke 39. Ferdigstilles uke 47	Start
--------------------------------------------------------------	--------------

Hver student tar for seg en pasient og utarbeider en pleieplan som danner grunnlag til fordypning hvor studenten legger vekt på sykdomslære. Hver student skal velge en sykdom relatert til eldre og langtidssyke som er beskrevet i studieplanens Kurs 1.1.1 med fokus på pasientens opplevelse og mestring av helse og sykdom.

Studentene gir hverandre respons på besvarelsene underveis i arbeidet .

Rammer:

Arbeidsform: Kunnskapslogg

Alle kunnskapsområder med fokus på pasientkunnskap.

Ordrestriksjon: 1500 ord

Rammebetingelser (side 29): 2, 5 og 6.

Vurderes i forhold til kriteriene: 1, 3 og 16 + minimum to valgfrie.

Sentrale spørsmål (side 8): 7, 9, 10, 13.

Besvarelser: 1 pleieplan samt en individuell oppgavebesvarelse

1 vurderingsnotat til medstudent midtveis i arbeidet

Studiekraft 3: uke 39. Ferdigstilles uke 47	Start
--------------------------------------------------------------	--------------

Studentene tar utgangspunkt i Kurs 1.1.2. og tar for seg et valgfritt tema / en problemstilling som viser kunnskap om normal aldring og sykdomstilstander som ofte oppstår hos eldre, samt innsikt i spesielle utfordringer innenfor eldreomsorgen.

Studenten *kan* trekke inn andre faggrupper for å belyse valgte tema, som for eksempel tannlege, fysioterapeut, ergoterapeut, ernæringsfysiolog etc.

Tema / problemstilling sees i lys av Kari Martinsens omsorgsfilosofi.

Studenten *kan* også bruke en eller flere av de tre pasientene/pårørende fra studiekraft 1 som utgangspunkt for problemstillingen / tema som velges.

Når alle studentene har valgt tema, funnet litteratur og disponert en besvarelse har man et gruppemøte med veileder til stede.

Rammer:

Arbeidsform: Kunnskapslogg
Alle kunnskapsområder.
Ordrestriksjon: 1000 ord.
Rammebetingelser (side 30): 8.
Vurderes i forhold til kriteriene: 1, 3, 12, 16 + ett valgfritt.
Sentrale spørsmål (side 10): 4 og 6.
Besvarelse: 1 individuell oppgavebesvarelse

GRUPPEOPPGAVER:

Studiekrav 4:

uke 41. Ferdigstilles uke 44

Start

Studentgruppa tar utgangspunkt i demensomsorg og utfordringer sykepleieren kan møte i det daglige i forhold til pasienter med demens. Dette settes i sammenheng med overgrep og krenkelser som demente kan utsettes for.

Studentgruppa deler seg i to undergrupper og fokuserer på områder innenfor den daglige pleien hvor pasienter kan utsettes for psykisk og fysisk tvang. Studentene finner en fagartikkel som kan være med å belyse temaet.

Gruppene vurderer hverandres besvarelser; maks 350 ord.

Inntrykk fra praksissted brukes som utgangspunkt for en gruppediskusjon med veileder til stede. Før gruppediskusjonen setter hver student ned en logg som tar utgangspunkt i noen erfaringer fra arbeidet med studiekravet. Etter diskusjonen utarbeider hver student en protokoll over gruppediskusjonen på maks 350 ord.

Rammer:

Arbeidsform: Arbeidslogg.
Alle kunnskapsområder med fokus på samhandling og omgivelseskunnskap.
Ordrestriksjon: 1500 pr. undergruppe
Rammebetingelser (side 29): 1, 7, 9 og 10
Vurderes i forhold til kriteriene: : 1, 3, 4, 5, 6, 11, 16
Sentrale spørsmål (side 8): 4, 9 og (side 10): 3.
Besvarelser: 1 fagartikkel
1 undergruppebesvarelse
1 vurderingsnotat til undergruppa
1 logg i forkant av gruppediskusjon med veileder tilstede
1 protokoll etter gruppediskusjonen

Studiekrav 5:

uke 38. Ferdigstilles uke 47

Start

Studentgruppa tar utgangspunkt i Kurs 1.1.3 og ser på forskjellige sider av sykepleierens oppgaver og ansvar knyttet til pleie og omsorg ved livets slutt.

Erfaringer og rutiner fra praksisstudiene brukes som grunnlag for en sammenligning fra de respektive stedene.

Studentgruppa finner fagartikkel som knyttes opp mot og belyser temaet.

Studentgruppa deles i tre; i forhold til hvor studentene har praksis.

Studiekravet avsluttes med en gruppediskusjon med veileder tilstede. Hver student skriver en logg som utgangspunkt for diskusjonen samt en protokoll på maks 350 ord i etterkant av arbeidet.

Rammer:

Arbeidsform: Arbeidslogg

Alle kunnskapsområder.
Ordrestriksjon: 4500 ord.
Rammebetingelser: (side 29): 2, 3, 4
Vurderes i forhold til kriteriene: 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 16
Sentrale spørsmål (side 8): 3, 7, 10
Besvarelser: 1 fagartikkel

- 1 gruppebesvarelse
- 1 logg i forkant av gruppediskusjon
- 1 protokoll etter diskusjon med veileder

Studiekrav 6:

Start uke 39. Ferdigstilles uke ?

Studentgruppa setter seg inn i de dokumentasjonssystemene som finnes på de respektive praksisstedene og drøfter systemene i forhold til betydningen av dokumentasjon i sykepleien.

Rammer:

Arbeidsform: Kunnskapslogg
Fokus på omgivelseskunnskap.
Ordrestriksjon: 1500 ord
Rammebetingelser (side 30): 7 og 9
Kriterier: 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 16
Sentrale spørsmål (side 8): 5
Besvarelser: 1 gruppebesvarelse

Studiekrav 7

Ekstraoppgave

Studentgruppa tar for seg et aktuelt tema knyttet til sykepleierens rolle på et sykehjem. Hensikten er å utarbeide en artikkel eller eventuelt et leserbrev / innlegg som kan bidra til å skape debatt.

Stikkord / sentrale spørsmål /problemstillinger:

- Omstillingsprosjektet ved Ryen Sykehjem. Svein Lyngroth har blant annet jobbet med å lage nye stillingsinstruksjoner for alle ansatte ved sykehjemmet som definerer hvilke arbeidsoppgaver de enkelte har. Hvordan fungerer dette i praksis? Hvilke erfaringer sitter de med? Hva sier sykepleierne (nyansatt kontra en med lang fartstid)? Fjerner vi oss fra sengekanten? Hva opplever vi i praksis? Hvilke forventninger har vi til fremtiden og hva vil utdanningen gi oss? Hva sier litteraturen?

ATTESTASJONSMAPPEN

(Se Studieplanens side 31)

Attestasjon på gjennomført praksis er utarbeidet i form av ukeskjema som studenten får signert av praksisstedet – eller personer som inngår i studentens forskningsarbeid utenfor praksisstedet. Skjemaet inneholder avsnitt hvor studenten beskriver daglige aktiviteter/gjøremål, ren praksis og forskningsarbeidet. Eget prosedyreskjema i forbindelse med praksis er utarbeidet av Høgskolen, og vil signeres av studentens primærsykepleier.

- Undertegnet ukeplaner i perioden: uke 38 til 46 (timeantall 200)
- 1 attest fra en sykepleier eller annen relevant person som man har samarbeidet med i praksis.
- Undertegnet prosedyreskjema fra Høgskolen

RESPONSMAPPE

(Se Studieplanens side 31)

- 2 responser til medstudent som beskriver utvikling i praksis:
 - ✓ 1 respons tidlig i praksisperioden
 - ✓ 1 respons som sluttvurdering
- 1 respons til medstudent på prosedyre i praksis

- 1 respons til medstudent i forhold til studiekraft 2.
 - 1 respons fra undergruppene i forhold til studiekraft 4.
 - Respons fra veileder som gjenspeiler læring og utvikling.
-

REFLEKSJONSMAPPE

(Se Studieplanens side 31)

- Læringsmål for høsten 2003
- 2 semesternotat. (selvvurdering)
 - ✓ Semesternotat over egen læring og utvikling i forhold til gruppesamarbeid (NB! Utarbeidelsen av studiekraftene)
 - ✓ Semesternotat etter praksisperioden.
(se rammeplanens side 32)
- 2 protokoller dannet ut fra gruppediskusjon (se studiekraft 4 og 5)
- Studenten utarbeider et refleksjonsnotat knyttet til situasjoner eller hendelser fra praksisperioden. Minimum en forskningsartikkel trekkes inn i refleksjonsnotatet. Studenten kan bruke studiekraft 1 som utgangspunkt (maks 350 ord)

Vedlegg 2 Studieplan

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

1

INNHOOLD

INNLEDNING	3
ORGANISERING AV DELTIDSSTUDIET	4
SAMARBEID MELLOM YRKESFELT OG HØGSKOLE.....	4
INTEGRERING AV TEORI OG PRAKSIS.....	5
STUDENTENES MEDBESTEMMELSE.....	5
MAPPE SOM ARBEIDS- OG VURDERINGSFORM.....	6
STYRINGSSTRUKTUREN PÅ DELTID.....	7
KURS 1: SYKEPLEIE, HELSE OG HELSESVIKT	8
KURS 1.1 ELDRE OG LANGTIDSSYKE (HØST 2003)	8
Kurs 1.1.1 Den eldre pasient og pasienter med langvarig og kronisk sykdom	8
Kurs 1.1.2. Spesielle forhold hos den eldre pasient	10
Kurs 1.1.3. Omsorg ved livets slutt	11
KURS 1.2 HELSEFREMMEDE OG FOREBYGGENDE ARBEID (VÅR 2004).....	12
Kurs 1.2.1 Folkehelsevitenskap.....	12
Kurs 1.2.2: Helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid	13
KURS 2 KLINISKE FERDIGHETER	14
KURS 2.1: PRAKTISKE FERDIGHETER (VÅREN 04).....	14
KURS 2.2: KLINISK KOMMUNIKASJON I FORHOLD TIL AKUTT OG KRITISK SYKE (VÅREN 04)	15
KURS 3: FAG OG YRKE	17
KURS 3.1 SYKEPLEIE OG KOMMUNEHELSETJENESTEN.	17
KURS 3.2 SYKEPLEIEREN SOM FAGFORMIDLER OG REFLEKTERT PRAKTIKER.....	17
KURS 3.3 VITENSKAPSTEORI OG PROSJEKT SOM METODE.....	18
KURS 3.4 SYKEPLEIEREN SOM PEDAGOG	19
KURS 4: PRAKSISSTUDIER	20
KURS 4.1: PRAKSISSTUDIER TIL ELDRE OG KRONISK SYKE (HØSTEN 2003).....	20
Kom 20	
Læringsaktiviteter	21
Veiledning	22
Vurdering	22
Kriterier for ikke godkjent praksis	22
Dokumentert godkjent praksis.....	23
KURS 4.2: PROSJEKTORGANISERTE PRAKSISSTUDIER (JAN-MARS 04).	23
Vurdering	23
STUDIE- OG VURDERINGSFORM	25
ARBEIDSFORMER, LÆRINGSAKTIVITETER OG KRITERIER.....	25
ARBEIDSFORMER ..	25
LOGG.....	25
Gruppe og klassediskusjoner/veiledning.....	26
Samtekst.....	27
Respons til medstudent og gruppe	27

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

2

VEILEDNING, MÅL OG NORMER.....	28
Obligatorisk veiledning	28
Veiledning	28
Læringsmål.....	28
Gruppaormer og framdriftsplan.....	28
KRITERIER TIL BRUK VED VURDERING AV STUDIEKRAV.....	29
ULIKE MAPPERS INNHOLD OG RAMMER.....	29
FAGMAPPEN	29
ATTESTASJONSMAPPE	31
RESPONSMAPPE	31
REFLEKSJONSMAPPE	31
VURDERINGSORDNINGER.....	33
FORMATIV VURDERING	33
SUMMATIV VURDERING	33
OBLIGATORISK TILSTEDEVÆRELSE.....	34
ADGANG TIL FJERDE STUDIEÅR.....	34
LITTERATUR.....	35

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

3

INNLEDNING

Velkommen til 2. studieår, deltid

I andre studieår vil det være tre hovedfokus. I høstsemesteret vil tema være eldre og langtidssyke, mens første halvdel av vårsemesteret vil fokus være rettet mot helsefremmende og forebyggende arbeid blant friske og utsatte grupper; begge perioder med praksistilknytning i bydelen. De siste ukene i vårsemesteret vil studenten arbeide med studieoppgaver og praktiske ferdigheter knyttet til akutt og kritisk syke.

Studieplanen er både en videreføring og en konkretisering av fagplanen. Mens fagplanen er organisert rundt de tre kunnskapsområdene pasient, samhandling og omgivelser, er studieplanen organisert i kurs. Kunnskapsområde ligger er integrert i det enkelte kurs. Kursene er konkretisert ved å synliggjøre hensikt, innhold, sentrale spørsmål og litteratur.

For å knytte vurdering og læring tettere sammen, innførte studiet mappe som studie- og vurderingsform høsten 1999, der arbeid med studiekrav utgjør hovedfokus.

Fagplanen (Studiehåndboken) og studieplanen må sees i sammenheng. Fordi deltid går over 4 år vil rekkefølgen av de ulike modulene avvike noe fra Fagplanens framstilling.

Hovedforskjellen mellom heltids- og deltidsstudiet ligger nettopp i organisering og tilrettelegging av studie- og vurderingsopplegget.

Sentrale kriterier ved organisering av deltidsstudiet er:

- Samarbeid mellom yrkesfelt og høgskole om utdanning
- Ser hele utdanningen som en praktisk virksomhet, der teori og praksis integreres
- Studentmedbestemmelse og fleksible studieordninger
- Bruk av mappe/portefølje som arbeids- og vurderingsform gjennom hele studiet

Deltidsutdanningen er skilt ut som en egen enhet i avdelingen og er prosjektorganisert.

Studentene har stor innflytelse på utformingen av studiet, noe som gjør at endringer kan skje underveis. All informasjon og vedtak vedrørende studiet vil skje på studentallmøte og de øvrige styringsorganene studentene deltar i. Informasjon herifra vil bli lagt ut på nettet. Den enkelte student har selv ansvar for å holde seg orientert.

Informasjon om styringsstrukturen og føringer for organisering av studie- og vurderingsopplegget vil bli kort presentert på de neste sidene.

Vi ønsker deg et utfordrende og spennende studieår!

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

4

ORGANISERING AV DELTIDSSTUDIET

Bachelorstudiet i grunnutdanning sykepleie utgjør 180 studiepoeng. Deltidsstudiet går over 4

år, med en fordeling av 45 studiepoeng for hvert studieår. Deltidsstudiet følger avdelingens fagplan, men har en annen organisering og tilrettelegging av læringsbaneet og vurderingsform.

1.studieår

1.semester

- Fokus er rettet mot menneskets normale funksjoner og utvikling, grunnleggende sykepleie og på sykepleierens rolle og funksjon i bydelen.
- Tema: anatomi/fysiologi, mikrobiologi, ernæringsfysiologi, praktiske ferdigheter og medikamentregning m/test(er)

2.semester

- Fokus er knyttet til grunnleggende sykepleie og sykepleierens rolle og funksjon i bydelen
- Praksisstudier i kommunehelsetjenesten ved sykehjem og i hjemmesykepleien

2. studieår

3.semester

- Fokus er rettet mot eldre og langtidssyke i kommunehelsetjenesten
- Praksisstudier i sykehjem og/eller i hjemmesykepleien

4.semester

- Forebyggende helsearbeid i kommunehelsetjenesten – prosjektstudier
- Sykepleie til akutt syke – med hovedvekt på prosedyrer/intervensjoner

3. studieår

5.semester

- Fokus er rettet mot akutt og kritiske syke i spesialisthelsetjenesten
- Praksisstudier ved medisinske og kirurgiske sengeproster

6. semester

- Fokus er rettet mot akutt og kritiske syke i spesialisthelsetjenesten
- Praksisstudier ved medisinske og kirurgiske sengeproster

4. studieår

7.semester

- Fokus rettet mot pasienter med psykiske lidelser
- Praksiserfaringer i kommehelsetjenesten og/eller ved psykiatriske institusjoner

8.semester

- Fokus på sykepleiens ledelsesfunksjon
- Praksisstudier i kommunehelsetjenesten
- Sykepleie til akutt syke barn

Samarbeid mellom yrkesfelt og høgskole

Høsten 1999 inngikk avdeling for sykepleierutdanning et samarbeid med Oslo kommune, bydel Grorud, om utdanning av studenter på deltid. Utdanningen er forsøkt integrert i yrkesfeltet, og læringen av teori knyttes til konkrete arbeidsoppgaver og prosjekter innen sykepleie. Sykepleiere i bydelen er aktive deltakere i utformingen av studieopplegget, og studentenes studium er nært knyttet opp mot sykepleietjenesten. Praksisfeltet har reell innflytelse på studiet. Sammen med lærere og studenter planlegger sykepleierne studieåret, utarbeider studiekrav, samarbeider om seminarer og prosjekter med mer. Dette samarbeidet foregår på kullnivå og er organisert gjennom ulike samarbeidsfora, som inkluderer lærere, studenter og sykepleiere i den enkelte bydel (se utfyllende informasjon Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

om dette på avdelingens hjemmesider under: www.hio.no). En tilsvarende avtale ble inngått med bydel Ekeberg-Bekkelaget høsten 2000.

Utdanningene er fysisk plassert i bydelens lokaler. Deltidskullene 2001 og 2003 er tilknyttet bydel Grorud, mens deltid 2000 og 2002 er knyttet til bydel Ekeberg-Bekkelaget. Hensikten med samarbeidet er å koble høgskoleutdanning tett opp mot det praktiske arbeidet rundt pasient/bruker og derigjennom oppnå felles kompetanseutvikling. Samarbeidsinstansene søker å utvikle gode lærings- og fagutviklingsarenaer for alle deltakerne; studenter, lærere og sykepleiere. Å knytte studiet tett opp til yrkesfeltet har også sammenheng med avdelingens syn på læring. Deltidsstudiet bygger på et sosio-kulturelt lærings- og kunnskapssyn. Dette synet poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Kunnskap eksisterer aldri i et vakuum. Den er alltid en del av en historisk og kulturell kontekst. Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Interaksjon og samhandling blir sett på som helt grunnleggende for læring. Læring skjer ved at studentene selv er aktivt med i prosessen. Deltidsstudiet stiller derfor krav om aktiv deltakelse i form av medbestemmelse i studieopplegget og studentaktive læringsformer.

Integrering av teori og praksis

Studiet på deltid skiller seg klart fra andre studieløp i sykepleierutdanningen, der utdanningsløpet tradisjonelt er inndelt i teori og praksisblokker. Innenfor deltidsutdanningen er det ønskelig å se hele utdanningsløpet som en praktisk virksomhet der teori og praksis integreres gjennom hele studiet. Dette synliggjøres først og fremst gjennom studiekravene. Studiekravene vil dermed være med å styre praksisstudienes fokus og omfang. Ved å integrere teori og praksis bedre, antas at studentene kan få mulighet til å studere mer helhetlig. En slik organisering av sykepleiestudiet vil selvsagt hele tiden være i tråd med tidskravene til praksisstudier slik de framkommer i rammeplanen.

Studentenes medbestemmelse

En av hovedideene i deltidsutdanningen er å ansvarliggjøre studentene for egen læring og utdanning. Studentene deltar i alle diskusjons- og beslutningsfora; i styringsgruppe, prosjektgruppe, planlegging av timeplan og seminarer etc. Allmøte fungerer som studentenes øverste organ. Innenfor vide rammer vedtar studentene organiserings- og vurderingsform, grovstruktur av semestrene samt sitt eget studieløp.

Studiet er i hovedsak strukturert rundt studentenes egen aktivitet gjennom arbeidet med studiekrav. Noen studiekrav er konstruert av høgskolens veiledere, men de fleste studiekrav utarbeides av studentene selv ut fra gitte tema og rammer. Studieoppgavene arbeides med både gruppevis og individuelt. Studiekravene relateres til semesterets fokus og studentenes egne læringsmål.

Ved studiestart deles studentene inn i grupper. Det er gruppene som er studentenes base, ikke klassen. Herifra starter og/eller avslutter de sitt arbeide med studiekrav. Studentgruppa bestemmer også hvilke tema som skal knyttes til gruppeoppgaver, og hvilke tema som skal besvares individuelt. Studentene har stor grad av fleksibilitet i utforming av studiekrav og tilrettelegging av sitt eget studieløp. Studentene skifter studiegruppe hvert år. Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

Mappe som arbeids- og vurderingsform

Mappemetodikk er innført som gjennomgående arbeids- og vurderingsform i studiet. Mappe er først og fremst en struktur for læring, dernest et grunnlag for vurdering. Hensikten ved bruk av mappe er å flytte oppmerksomheten over fra ensidig fokus på vurdering og kontroll til læring. Mappen er altså et redskap for studentene i deres læringsarbeid. Mappe er videre basert på at studentene skal dokumentere sin styrke heller enn å bli avslørt for det de ikke kan.

Mappe er et fleksibelt konsept med mange variasjons- og utformingsmuligheter. Deltidsstudiet har, med utgangspunkt i Paulson og Paulsons¹ definisjon beskrevet mappe på følgende måte:

"En mappe kan beskrives som en systematisk samling av arbeider og andre former for dokumenter som til sammen gir et bilde av en students utvikling og læring innenfor et vist område. En mappe kan altså inneholde alt fra besvarelser av studiekrav til egne og andres vurderinger av studentens teoretiske og praktiske arbeider/ferdigheter. Medstudentrespons og samarbeid studentene i mellom inngår som en sentral del av mappekonseptet".

Her kommer det fra at mappe kan inneholde ulike typer studentarbeider som er aktuelle å vurdere i en utdanning. Videre betyr det en samling arbeider gjort over en lengre

tidsperiode. Det sier også noe om hvordan studentene arbeider med mappen; dvs. at de har en aktiv rolle i å samle dokumentasjon som viser innsats, framskritt og prestasjoner. Selvvurdering knyttet til egne læringsmål inngår som en sentral faktor. Studiets beskrivelse av mappe peker også på at studenten ikke bare skal ta ansvar for egen læring, men også delta i medstudenters læringsprosess gjennom medstudentrespons, diskusjoner, veiledning og undervisning av hverandre.

Mappe som arbeidsform innebærer at studentene samler alle studiearbeider gjort underveis i semesteret/året i en mappe. Eksempler på dette kan være alt fra arbeid med obligatoriske studieoppgaver som utkast/skisser, arbeidsplaner, logger, ulike refleksjonsnotater, responser, artikler, ideforslag og bevis på tilstedeværelse til ferdige mappeprodukter. Arbeidsmappen er privat og er tenkt som et hjelpemiddel i studentenes egen læring.

Ferdige produkter som eks. studiekraft, logger og refleksjonsnotater samles i en presentasjonsmappe, og danner basis/utgangspunkt for videre utvalg til vurderingsmappen. Hva som skal inngå i presentasjonsmappen bestemmes i kullenes allmøte. For første år gjøres dette innen 15.november 03. Presentasjonsmappen må være komplett; dvs. inneholde de mappeprodukter som er bestemt på kullens allmøte, for at studenten skal få framstille seg til eksamen/sluttvurdering.

Mappevurderingen og gjennomføringen av denne beskrives i et eget kapittel senere i studieplanen. Studentene er selv med å bestemme mappevurderingens form og tidspunkt gjennom styringsstrukturen, dvs. gjennom kullens allmøte, prosjektmøter og deltidsstudiets mappevurderingsutvalg..

1 her fra Taube, A: Mappevurdering. Undervisningsstrategier og undervisningsredskap. 2 utg. Oslo: Tano Aschehoug AS 2000

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

7

En generell beskrivelse av mappe som arbeids- og vurderingsform finnes på SU hjemmeside under mappevurdering, mens de konkrete rammene for 1. studieår beskrives senere i studieplanen.

Styringsstrukturen på deltid

Deltidsutdanningen er skilt ut som en egen enhet i avdelingen og er prosjektorganisert. Det vil blant annet si at deltid har eget beslutnings- og budsjettansvar. Den overordnede hensikten med å prosjektorganisere deltidsstudiet er å lette arbeidet med å utvikle og gjennomføre nye ideer for å øke studie- og læringskvaliteten.

Den daglige driften ledes av prosjektleder, mens det øverste beslutende organ er den "sentrale" styringsgruppa for deltidsstudiet. Ved å prosjektorganisere deltid er studieenheten direkte underlagt dekan og avdelingsstyret

Grunnpilaren i beslutningssystemet på deltid ligger imidlertid i den "lokale" styringsenheten - primært bestående av styringsgruppe, prosjektgruppe og allmøte. Denne styringsenheten tar beslutninger knyttet til den faglige og administrative gjennomføringen av det enkelte kulls studieløp.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

8

KURS 1: SYKEPLEIE, HELSE OG HELSESVIKT

Kurs 1.1 Eldre og langtidssyke (Høst 2003)

Kurs 1.1.1 Den eldre pasient og pasienter med langvarig og kronisk sykdom

Hensikt:

Kurset skal bidra til å gi studentene grunnlagsforståelse av sykepleie til eldre og langtidssyke, pasientens opplevelse ved sviktende helse og betydningen av miljøet rundt pasienten.

Innhold:

- Sykdom og konsekvenser av sykdom
- Kriser og kriseteorier
- Pasientens opplevelse og mestring av helse og sykdom
- Pasientens opplevelse av lidelse
- Pårørendes opplevelser og mestring, rolle og behov
- Kari Martinsens omsorgsfilosofi
- Pasientens hjem som arbeidsplass
- Uavhengighet/avhengighet
- Overgrep og krenkelser
- Å leve med astma

- Opplevelse av å være langvarig syk
- Egne opplevelser som mor til et multifunksjonshemmet barn
- Leggsår

Sykdomslære:

Sykdommer i nervesystem, muskel - og skjelettsystem og sanseapparat

Sykdommer i respirasjons og sirkulasjonsorganer: KOLS, hjertesvikt

Sentrale spørsmål:

1. Hvilke prinsipper og prosesser karakteriserer behandlende, rehabiliterende, lindrende, undervisende og forebyggende sykepleie?
2. Hvilke betydning har aldersdimensjonen for vurdering av sykepleieintervensjoner?
3. Hvordan kan innsikt i omsorgsteori og nærhetsetikk gjenspeiles i utøvelse av sykepleie?
4. På hvilke måter bør ulike perspektiver på makt, tvang og kontroll vurderes for å ivareta respekt for eldres og langtidssykes integritet?
5. Hvilke betydning har dokumentasjon for å ivareta pasientens grunnleggende behov?
6. Hvilke spesielle hensyn må sykepleieren ta i forhold til å arbeide i pasientens hjem?
7. Hvordan kan kunnskap i sykdomslære påvirke sykepleien til eldre og langtidssyke?
8. Hvilke betydning har den undervisende funksjon i forhold til eldre og langtidssyke?
9. Hvilke problemer kan manglende medbestemmelse føre med seg for eldre og langtidssyke?
10. På hvilken måte kan pasientens opplevelse av sykdom få innvirkning på sykepleierens intervensjoner?
11. Hvordan forstås familien innenfor sykepleien?

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

9

12. Hvilke konsekvenser for sykepleien har den utvidede forståelse av helsebegrepet?
13. Hva er forholdet mellom krise og mestring?
14. Hvilke faktorer påvirker menneskelig atferd i forhold til lidelsesfenomener og mestringsstrategier?

Litteratur:

- Almås, Hallbjørg (red). (2002) Klinisk sykepleie. Bind 1, 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.15, 18-19, 32)
- Austgard, Kitt (2002). Omsorgsfilosofi i praksis: å tenke med filosofen Kari Martinsen i sykepleien. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bredland, Ebba Langum, m. fl. Det handler om verdighet. Ideologi og praksis i rehabiliteringsarbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2002.
- Bjørk, Ida Torunn et al (red)(2002). Møte mellom pasient og sykepleier. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.7)
- Davidson-Nielsen, Marianne (1996). Blant løver. Å leve med livstruende sykdom. Oslo: Ad. Notam Gyldendal AS (kap.1)
- Engedal, Knut m. fl (2002). Makt og avmakt. Rettighetsbegrensninger og bruk av tvangstiltak i institusjoner og boliger for eldre. Sem: Nasjonalt kompetansesenter for aldersdemens (kap.2+6)
- Eriksson, Katie (1995). Det lidende menneske. Oslo: Tano
- Gjengedal, Eva og Hanestad, Berit Rokne (red.) (2001) Å leve med kronisk sykdom. En varig kursending. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag (kap.2,7-8,10-13)
- Hegerstrøm, Turid (2002). Om relasjoner i hjemmetjenestene. Oslo: Universitetsforlaget
- Heggdal, Kristin (1999). Sykepleiedokumentasjon. Oslo: Universitetsforlaget (kap.2,5-7)
- Hummelvold, Jan Kåre (2000). HELT – ikke stykkevis og delt: psykiatrisk sykepleie. 5.utg. Oslo: Gyldendal Akademika (kap.18)
- Jacobsen, Dag og Vennerød, Anne Marie (1999). Farmakoterapi for helsepersonell. 2. utg. Oslo: Ad notam Gyldendal (kap.9-10)
- Karoliussen, Mette og Smebye, K.L (1997). Eldre, aldring og sykepleie. 2utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag (kap.1-3)
- Kirkevold, Marit og Ekern, Karen Strømnes (red)(2001). Familien i sykepleiefaget. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (kap.2)
- Lindholm, Christina (1998). Sår. Oslo: Forlaget Sykepleien (kap.5)
- Malmedal, Wenche (1999). Sykehjemmets skyggesider. Når beboere i sykehjem utsettes for krenkelser og overgrep Oslo: Kommuneforlaget (kap.2)

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

10

Mc.Caffery, Margo og Beebe, Alexandra (1996). Smerter. Lærebok for helsepersonell. Oslo: Ad Notam Gyldendal (kap.1-3)

Sortland, Kjersti (2001). Ernæring – mer enn mat og drikke. Bergen: Fagbokforlaget (kap.13,15-16)

Kurs 1.1.2. Spesielle forhold hos den eldre pasient

Hensikt:

Kurset skal gi studenten kunnskap om normal aldring og om sykdomstilstander som ofte oppstår hos eldre, og innsikt i spesielle utfordringer innenfor eldreomsorgen.

Innhold:

- Eldres helse og livskvalitet:
- Gerontologi, Geriatri
- Spesielle utfordringer i sykepleie til eldre:
 - o Smerter
 - o Medikamenter
 - o Tannhelse
 - o Ernæring
- Å være pårørende til pasient med Alzheimer
- Ulykker
- Sansesvikt
- Demensomsorg
- Tap og sorg

Sentrale spørsmål:

1. Hvilke spesielle hensyn må tas i kommunikasjon med eldre?
2. Hvilken betydning har kunnskap om medikamenter og medikamenthåndtering for sykepleie til eldre pasienter?
3. Hva er de spesielle utfordringene for sykepleieren i møte med pasienter med demens og deres pårørende?
4. Hvilken betydning har kunnskap om munnhygiene for sykepleien til eldre?
5. Hvilke spesielle problemer knyttet til ernæring forekommer ofte hos eldre?
6. Hvilken betydning har sykepleierens forebyggende funksjon for sykepleien til eldre?
7. Hvordan kan sykepleieren bidra til at pasienter opplever livskvalitet ved å fremme håp og mening?

Litteratur:

Bjørk, Ida Torunn m. Fl (2002). Møte mellom pasient og sykepleier. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.8)

Heap, Ken (2002). Samtaler i eldreomsorgen: kommunikasjon, krise, minner, sorg. Oslo: Kommuneforlaget

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

11

Karoliussen, Mette og Smeby, Kari L (1997). Eldre, aldring og sykepleie. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget (kap.4,9-13)

Kirkevold, Marit og Ekern, Karen Strømsnes (red) (2001). Familien i sykepleiefaget. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (kap.8)

McCaffery, Margo og Beebe (1999), Alexandra. Smerter. Lærebok for helsepersonell. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS (kap.9)

Sortland, Kjersti (2001). Ernæring – mer enn mat og drikke. Bergen: Fagbokforlaget (kap.11)

Steinhaus, Sissel et al(1998). Forebygging av lårhalsbrudd i Oslo, Stovner bydel. I: Tidsskrift for Den norske Lægeforening, årgang 118, nr 1/1998.

Wogn-Henriksen, Kjersti. Hvorledes opplever den demente sin tilstand. I: Eek, Arnfinn et al. "Klippe, klippe – sa kjerringa". Sem: Info Banken. 1997 s. 25 – 40.

Kurs 1.1.3. Omsorg ved livets slutt med fokus på pasienter som dør hjemme eller på sykehjem

Hensikt:

Kurset skal gi studentene kunnskap om rettigheter og behov hos pasienter og deres pårørende ved livets slutt Kurset skal bidra til å forberede studentene til å møte døende pasienter i praksis.

Innhold:

Palliativ omsorg.

Sykepleierens lindrende funksjon i forhold til pasienter og pårørende, før, under og etter et dødsfall

Sentrale spørsmål:

Hvordan kan kunnskap om sykepleie til døende bidra til livskvalitet i livets slutfase?

Litteratur:

Bjørk, Ida Torunn m. fl (2002). Møte mellom pasient og sykepleier. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.9)
Karoliussen, Mette og Smeby, Kari L (1997). Eldre, aldring og sykepleie. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget (kap.14)
NOU 1999:2. Livshjelp. Behandling og omsorg for uhelbredelig syke og døende. (kap.4-7,10-12)
Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002
12

Kurs 1.2 Helsefremmende og forebyggende arbeid, friske utsatte grupper (vår 2004)**Kurs 1.2.1 Folkehelsevitenskap****Hensikt:**

Kurset skal gi studentene oversikt over sentral tenkning, kunnskap og litteratur om:

- Folkehelsevitenskapens grunnlag og betydning
- Sammenheng mellom helse, samfunn og livsstil
- Hovedtrekkene ved folkehelse- utviklingen i Norge
- Dagens utfordringer i forebyggende perspektiv

Innhold:

- Folkehelsearbeid i et historisk perspektiv
- Epidemiologi og helseovervåkning
- Helse og sykdom i ulike grupper i befolkningen
- Sammenheng mellom livsstil og helse
- Strategier og metoder i påvirkningen av helseadferd
- Flerkulturell forståelse i/av helsefremmende og forebyggende arbeidet

Sentrale spørsmål:

- Hvordan forstås samfunnets rolle som tilrettelegger for god helse?
- Diskuter utsagnet: " Rik og frisk - fattig og syk "
- Hvilke sammenhenger er det mellom mestring og helse
- Hvordan lykkes med helseopplysning?

Litteratur:

Klepp, Knut-Inge og Aarø, Leif E (1997). (red). Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
Meland, Eivind m.fl (2000). Røyking, selvopplevd helse og sosial integrasjon blant ungdom. Tidsskrift for den Norske Lægeforening, 3013-3016, 120, 25/2000.
Mæland, John Gunnar (1999). Forebyggende helsearbeid - i teori og praksis. Oslo: Tano Aschehoug
Satsing på barn og ungdom: regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2002: Samlet oversikt. Barne- og familiedepartementet. Oslo: Departementet, 2002.
Schjøtz, Aina. Folkets helse, landets styrke 1850-2003. Oslo: Universitetsforlaget, 2003.
Stortingsmelding 16; 2003 Resept for et sunnere Norge. Folkehelse rapporten 2002
<http://www.odin.dep.no/hd/norsk/publ/stmeld/042001-040003/index-inn001-b-n-a.html>
Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002
13

Kurs 1.2.2: Helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid barn /unge, gravide, eldre**Hensikt:**

- Kurset skal gi studentene oversikt over sentral tenkning, kunnskap og litteratur om :
- Sykdomsforebyggende og helsefremmende arbeid i forhold til barn og unge
- Sykepleierens oppgaver og metoder i forhold til friske utsatte grupper, gjennom helsestasjon og skolehelsetjenestens virksomhet.
- Endringsfokuset kommunikasjon

Innhold

- Styrking av foreldrefunksjon gjennom nettverksbygging og samspill foreldre barn
- Svangerskap og barseltid
- Rådgivning ift. grunnleggende behov
- Observasjon av normalutvikling
- Ulykkesforebyggende arbeid

- Tverrfaglig samarbeid i forhold til psyko-sosialt arbeid i skolen
- Spisevaner, fysisk aktivitet og helse
- Seksualitet og samliv, abort forebyggende arbeid
- Holdningsskapende arbeid i forhold til røyking, alkohol og rusmidler

Sentrale spørsmål:

- Hvordan følges barn og gravide opp på helsestasjonen?
- Hvilken samfunnsmessig gevinst oppnås ved å jobbe med friske grupper i en befolkning
- Hva kjennetegner en forebyggende og helsefremmende livsstil i svangerskap og barseltid
- Hvordan bidrar skolehelsetjenesten til å fremme barn og unges helse?
- Hvilke psyko-sosiale problemer er mest aktuelt å jobbe med i forhold barn og ungdom

Litteratur:

Eide, Hilde, Hagen, Anne Lytomt og Bjørge, Elisabeth m.fl (2003). Endringsfokusert veiledning og rådgivning. Kommunikasjonsseminar 2.år. Arbeidshefte. HiO, SU.

Holan, Synne (red) (2000). Det nye livet. Svangerskap, fødsel og barseltid. Bergen;

Fagbokforlaget

Helseth, Sølvi (2001). Psykososialt arbeid på helsestasjonen. I: Vård i Norden. Vol.21 No 2 s. 16-20/2001

Klepp, Knut-Inge og Aarø, Leif E. (red) (1997). Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Mæland, John Gunnar (1999). Forebyggende helsearbeid - i teori og praksis. Oslo: Tano

Misvær, Nina og Oftedal, Gunnar (red) (2002). Helsestasjonsboka. Oslo: Kommuneforlaget (kap.7,10,13)

Sortland, Kjersti (2001). Ernæring – mer enn mat og drikke. Bergen: Fagbokforlaget (kap.9-10)

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

14

KURS 2 KLINISKE FERDIGHETER

Kurs 2.1: Praktiske ferdigheter (våren 04)

Hensikt

- Kurset skal gi studentene mulighet til å utvikler ferdigheter i å utføre utvalgte prosedyrer på en sikker og forsvarlig måte
- Studentene skal kjenne til hensikten med prosedyren, og faglig kunne begrunne dets hensikt og faremomenter
- Studentene skal få kunnskaper om de viktigste observasjoner og komplikasjoner, vite hvilket utstyr som skal anvendes, kunne anvende utstyret, kunne ivareta hygieniske prinsipper i gjennomføringen, samt vite hvordan ivareta pasienten i situasjonen
- Observasjoner og behandling ved sjokk og forstyrrelser i væske- og elektrolyttbalansen

Innhold

- Sentrale venekateret
- Perifert venekateter
- Behandling og bruk av medisinsk teknisk utstyr
- Ventrikkel og duodenalsonde
- Parenteral ernæring
- Hygieniske prinsipper ved prosedyreutførelse
- Tilkobling av infusjoner
- Observasjoner ved akutte situasjoner
- Væske- og elektrolyttbalansen

Sentrale spørsmål

1. Hvilke vener kan benyttes ved innleggelse av perifert og sentralt venekateter?
2. Hvilke hygieniske prinsipper må ivaretas ved innleggelse av perifert og sentralt venekateter?
3. Hvordan forebygge komplikasjoner som kan oppstå ved bruk av perifert og sentralt venekateter?
4. Hva vil det si å få total parenteral ernæring?
5. Hvordan forebygge komplikasjoner ved nedleggelse av ventrikkel- og duodenalsonde?
6. Hvordan skal sykepleieren forholde seg når pasienter går i sjokk?
7. Hvilket ansvar og oppgaver har sykepleierens ved væskebehandling?

Litteratur

Almås, Hallbjørg red (2001). *Klinisk sykepleie*. Bind 1. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.18,23)

Hofmann, Bjørn (1998). Infusjonsapparat. *Håndbok for helsepersonell*. Oslo: Universitetsforlaget
Holm, Solrunn og Notevarp, Jan O (2001). *Administrering av legemidler*. Bergen: Fagbokforlaget (kap.6)
Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

15

Jacobsen, Dag et al (2001). Sykdomslære, Indremedisin, kirurgi og anestesi. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
Jacobsen, Dag og Vennerød, Anner Marit (2000) 2.utg. Farmakoterapi. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
Reime, Marit H. og Aksnes, June (2000). Innleggelse av perifer venekanyle. Hvorfor følges ikke retningslinjer. s. 34-38. *Tidsskriftet Sykepleien* no. 9/2000.

Video:

Perifere venekanyler, instruksjon i innleggelse, stell og fjerning av perifere venekanyler. (2000) Et samarbeidsprosjekt mellom Haukeland sykehus og Avdeling for sykehushygiene og Høgskolen i Bergen

Kurs 2.2 Klinisk kommunikasjon i forhold til akutt og kritisk syke (våren 04)

Hensikten med kurset er at studenten

- får trent seg i å kommunisere i krevende situasjoner som de kan møte i praksis
- at de får reflektert over egen kommunikasjon, væremåte og evne til raskt å etablere kontakt sammen med med-studenter og lærer
- får trent seg i å observere kommunikasjon og gi konstruktiv tilbakemelding til medstudenter

Tema fra Samhandlingskunnskap

- Kontaktetablering og kommunikasjon med akutt og kritisk syke og deres pårørende. Empati når hjelper, pasient og pårørende preges av vanskelige følelser
- Fremme håp og mestring, bearbeide sorg, kriser, angst og tap av kontroll for pasienter og pårørende i akutt situasjoner
- Opprettholde og utvikle selvbilde, rolle og identitet
- Formidling av dårlige nyheter
- Undervisning i spontane situasjoner, eksempelvis hvordan pasienten best kan ta smertestillende ved sterke kreft smerter.

Sentrale spørsmål

- Hvordan kan den gode samtale bidra til å lindre pasientens lidelse?
- Hvordan kan sykepleieren tilnærme seg pasienter med endret selvbilde, rolle og identitet og deres familier?
- Hvordan hjelpe pasienten å mestre med problemfokuset og emosjonelt fokuserte strategier?
- Hvilke intervensjoner kan lette pasient og pårørendes søken etter håp og mening. Hvilke kvaliteter må være tilstede i relasjonen for å oppnå hensikten?

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

16

Litteratur

Almås, Hallbjørg red (2001). *Klinisk sykepleie*. Bind 1. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk (Kap.2)
Barth, Tom, Børtveit, Tore og Prescott, Peter (2001). *Endringsfokusert rådgiving*. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.10)
Eide, Hilde og Eide, Tom (1996). *Kommunikasjon i relasjoner, samhandling, konfliktløsning og etikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal (Kap.8)
Rustøen, Tone (2001). *Håp og livskvalitet - en utfordring for sykepleieren*. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.6+7)
Tveiten, Sidsel (2001). *Pedagogikk i sykepleiepraksis*. Bergen: Fagbokforlaget (kap.5+7)
Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

17

KURS 3: FAG OG YRKE

Kurs 3.1 Sykepleie og kommunehelsetjenesten.

Hensikt:

Kurset skal gi studentene innsikt i og oversikt over sentral teori og litteratur i forhold til kommunehelsetjenestens oppbygging, organisering og kultur.

Innhold:

- Organisering av kommunens tjenester.
- Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i kommunen/ bydelen.
- Sykepleierens funksjon og oppgaver i kommunehelsetjenesten.
- Sosiologiske perspektiver på organisasjoner.

Sentrale spørsmål:

- Hvilke kriterier for organisering av kommunehelsetjenesten bør hele tiden vurderes med sikte på forbedring av tjenestetilbudet?
- Hvordan kan ulike helseprofesjoner samarbeide til pasientens/ brukerens beste?
- Hvordan kan miljørelaterte helseproblemer bli et mer bevisst anliggende for sykepleie – og helsetjenesten i kommunene/ bydelene?

Litteratur:

Lov av 19.november 1982: Om helsetjenesten i kommunene

Lov av 2.juli 1999 nr. 64: Om pasientrettigheter

Repstad, Pål (1996). Sosiologiske perspektiver for helse – og sosialarbeidere. Oslo: Ad Notam Gyldendal (kap.7-11)

Aktuelle bydelsdokumenter

Kurs 3.2: Sykepleieren som fagformidler og reflektert praktiker

Hensikt:

At studentene får en innføring i etiske problemstillinger knyttet til forholdet mellom nærhet og distanse, rettigheter og behov, og prioriteringer på ulike nivåer. Kurset skal bidra til at studentene kan identifisere sårbare grupper både innenfor det etablerte helsevesenet, i samfunnet for øvrig og globalt.

Innhold:

- Befolkningens rett til helsehjelp.
- Prioriteringer på ulike nivåer og på ulikt grunnlag.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

18

- Etiske problemstillinger knyttet til forholdet mellom sykepleierens ansvar for den enkelte pasient med vekt på nærhet, og sykepleierens samfunnsansvar.

Sentrale spørsmål:

- Hvilke etiske utfordringer oppstår i skjæringspunktet mellom omsorgsetikken på den ene siden og kravet til rettferdighet på den andre siden?
- Hvilke grupper er ikke likeverdig inkludert både nasjonalt og globalt, i samfunnet og i helsetjenesten?
- Hvilken plass har frivillige organisasjoner, det tredje samfunn, i ivaretagelsen av sårbare grupper?
- Hvorfor er sykepleiere som gruppe nesten usynlige i samfunnsdebatten?

Litteratur:

Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan (2000). Nærhet og distanse. Oslo: Ad Notam Gyldendal (kap.1-6,8,15,17)

Myhrvold, Trine (2003). The exclusion of the other: challenges to the ethics of closeness.

Nursing Philosophy, vol. 4, s. 33-43 www.blackwellpublishing.com/journals/nup

Slettebø, Åshild (2002). Sykepleie og etikk. Oslo: Gyldendal Akademisk (kap.2)

Kurs 3.3 Vitenskapsteori og prosjekt som metode.

Hensikt:

Kurset skal gi studentene en innføring i bruk av vitenskapelig metode som gjør dem i stand til å gjennomføre et prosjektarbeid.

Studentene skal ved bruk av kunnskap knyttet til vitenskapelig metode kunne lese og vurdere en forskningsartikkel.

Innhold:

- Vitenskapsteori
- Forskningsprosessen
- Tekstkritikk/gjennomgang av forskningsartikkel
- Prosjekt som metode for innsamling, analyse og drøfting av data

Sentrale spørsmål:

1. Hvordan kan prosjektarbeid som arbeidsform bidra til å skap faglig, reflekterte studenter som ser viktigheten av å bidra til fagutvikling og fagutøvelse?
2. På hvilken måte kan prosjektarbeid som arbeidsform bidra til endringer og for bedringer i praksisfeltet?

3. Hvordan kan sykepleiefaget, praksiserfaring og forskningsresultater formidles meningsfylt til andre yrkesgrupper og til samfunnet?

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

19

Litteratur.

Granum, Vigdis og Solvoll, Betty Ann (1997). Sykepleieren - den forskende praktiker. Oslo: Tano (kap.4-7)

Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (1996). Metodevalg og metodebruk. Oslo: Tano

Thurèn, Torsten (1993). Vitenskapsteori for nybegynnere. Oslo: Universitetsforlaget

Aadland, Einar (1997). Og eg ser på deg...! Vitenskapsteori og metode i helse og sosialfag. Otta: Tano Aschehoug

Kurs 3.4: Sykepleieren som pedagog

Hensikt:

Belyse sykepleierens pedagogiske funksjon i praksis overfor pasient/pårørende og medstudenter.

Innhold:

- Undervisningsprosessen
- Undervisning og veiledning

Sentrale spørsmål:

- På hvilke måter kan sykepleierens kunnskaper om læring og veiledning ha betydning for intervensjoner i sykepleie?
- På hvilke måter kan pedagogisk teori bidra til best mulig læringsresultat hos pasient og pårørende?
- Hva er viktige forutsetninger for utvikling av helseatferd? Hvilke av disse har sykepleieren mulighet for å påvirke?

Litteratur:

Tveiten, Sidsel (2002). Pedagogikk i sykepleiepraksis. Bergen: Fagbokforlaget

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

20

KURS 4 PRAKSISSTUDIER

Kurs 4.1 Praksisstudier til eldre og kronisk syke i kommunehelsetjenesten (høsten 2003)

I praksisstudiene i bydels og kommunehelsetjenesten skal studentene oppnå kompetanse i sykepleie til eldre og kronisk syke/langtidssyke. Praksisperioden har en ramme på 200 timer.

Læringsfokus

Læringsfokus i praksisstudiet av eldre og langtidssyke er rettet mot pasienter i hjemmebaserte tjenester og sykehjem. Studentene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forhold til målgruppa. Studenten skal oppnå ferdigheter i å anvende sykepleieprosessen i praksis; gjennom å kartlegge pasientenes behov for sykepleie og utfører direkte sykepleietiltak overfor pasientene. Studenten skal videreutvikle kunnskap og ferdigheter i grunnleggende stell av pasienter. Videre skal studenten delta i å tilrettelegge et terapeutisk miljø i hjemmet og på institusjon.

Kompetanseområdene

I. Sosial kompetanse

Studenten skal vise at hun/han kan kommunisere og møte/nærme seg pasienter og pårørende ved å:

- Etablere, gjennomføre, vise utholdenhet i og avslutte relasjoner til pasienter
- Samhandle med pasienter på en måte som formidler respekt, forståelse og trygghet
- Anvende ulike kommunikasjonsferdigheter
- Vise vilje til å prøve og mestre trinnvis mer krevende samhandlingssituasjoner
- Vise initiativ og ta ansvar for samarbeid med kontaktsykepleier, lærere og andre som medvirker i læreprosessen

II. Direkte pasientrettet sykepleiekompetanse

Studenten skal vise at hun/han kan:

- Samle data systematisk, vurdere og formulere pasienters problem/behov for sykepleie tilpasset pasienters egne opplevelser og ressurser
- Utføre grunnleggende sykepleietiltak på en måte som ivaretar pasienters rett til sikkerhet og trygghet
- Utføre sykepleietiltak med hovedfokus på enkelte pasienters grunnleggende behov (herunder også terapeutiske metoder i psykiatrisk sykepleie)

- Planlegge, evaluere, dokumentere og rapportere helhetlig sykepleie
- Vurdere når pasienter har behov for hjelp (innsats) fra lege og annet fagpersonell
- Håndtere utstyr, materiale og hjelpemidler på slik måte at sikkerheten ivaretas (hygiene, riktig utført prosedyre, osv)
- Håndtere legemidler nøyaktig og i følge aktuelle forskrifter
- Informere og veilede pasienter og pårørende ut i fra pedagogiske overveielser

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

21

III. Ledelseskompetanse

Studenten skal vise at hun/han kan:

- Ha oversikt, planlegge, prioritere og vurdere eget arbeid og læring i samarbeid med andre
- Vise gode samarbeidsevner i forhold til medarbeidere
- Lede og administrere helhetlig sykepleie til en eller flere pasienter under veiledning og tilsyn
- Vise innsikt for betydningen av ledelseskompetanse, og at de kan beskrive organisasjon, personalledelse, teamsamarbeid, kvalitetsutvikling og fagutvikling på eget praksissted
- Informere, undervise og veilede medarbeidere og studenter

IV. Yrkesetisk kompetanse

Studenten skal vise at hun/han kan:

- Ta ansvar for egne handlinger og overholde grenser for egen kompetanse
- Vise omsorg og respekt for pasientens selvbestemmelse og integritet
- Etterfølge yrkesetiske retningslinjer, regler og reglementer
- Vise forståelse for mennesket som en unik og kompleks helhet
- Vise ikke-vurderende holdninger i møte med ulike pasienter og deres pårørende
- Identifisere etiske dilemmaer og iverksette velbegrunnede handlinger basert på verdier innen sykepleie, regelverk, normer, også i samråd med medarbeidere

Læringsaktiviteter

Hensikten med læringsaktivitetene er todelt; på den ene side arbeidsverktøy som hjelper studenten til hensiktsmessige studier, og på den annen side hjelpe studenten til å dokumentere sin studieinnsats i praksis. Enkelte av læringsaktivitetene vil gi materiale til bruk ved skriving av ulike mappebidrag til fagmappen.

Læringsaktiviteter knyttet til praksisstudiene er:

- Utarbeidelse av læringsmål og ukeplaner som synliggjør arbeidet med målene
 - Sette opp en turnus i samarbeid med medstudenter (turnus og ukeplaner skal dateres og være tilgjengelig på praksisstedet)
 - Egenvurdering ved midt- og sluttvurdering
 - Refleksjonsnotater; knyttet til situasjoner eller hendelser fra praksisperioden. Ulike tema bør fremkomme. Studenten utarbeider minimum 2 refleksjonsnotater underveis som inngår i "semesternotatet" (se refleksjonsmappen).
 - Minimum en forskningsartikkel trekkes inn i refleksjonsnotatet (denne artiklene skal være en annen enn de som trekkes fram i fagmappen)
 - Utarbeide sykepleieplaner (antall avtales med veileder, avhenger av praksissted/form)
 - Utarbeide en sykepleieplan der alle leddene i sykepleieprosessen inngår. Tilstrekkelig med vurdering av ett problem/behov, men fullstendig datasamling
- Sykepleieplanen med datasamling inngår i fagmappen (ingen ordbegrensning)*
- Muntlig og skriftlig rapportering
 - Observasjon, veiledning og vurdering av medstudenter

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

22

Veiledning

Høgskolens veiledere, studenter og sykepleiere i praksisfeltet samarbeider om planlegging og gjennomføring av høsten praksis, som ender med studentovertakelse av en sengepost på sykehjem. Høgskolen har hovedansvar for informasjon til alle parter.

I praksisstudiene er høgskolelektorens ansvar er å veilede studenten i hvordan man best kan studere i praksis, og vurdere studentens utvikling mot oppnådd kompetanse. Dette gjøres ved at hun/han veileder i forhold til planlegging og organisering av læringsaktivitetene.

Høgskolens veileder er videre en ressursperson for praksisveileder i veiledningsspørsmål og har hovedansvar for midt- og sluttvurdering av studentene. Høgskolelektorens tilstedeværelse i praksis klargjøres med studenten og praksisstedet før praksisstart.

Praksisveilederens hovedansvar er å være rollemodell og å gi støtte og veilede studenten ved valg av og gjennomføring av læresituasjoner, samt å delta i planlegging og tilrettelegging av studentovertakelsen. Studentgruppene som ikke deltar i postovertakelsen/har en annen praksisform skal ha kontaktsykepleier. Praksisveileder/kontaktsykepleier gir studenten fortløpende vurdering og er medansvarlig for midt- og sluttevurdering av studenten. Studentene er viktige veiledere for hverandre. Det er lagt opp til at studentene følger hverandre i praksis, og gir hverandre skriftlig og muntlig vurdering både tidlig i læringsbanen og mot slutten av praksisperioden.

Vurderingsgrunnlag

Punktene beskrevet i kompetanseområdene samt utførte læringsaktiviteter utgjør vurderingsgrunnlaget for praksisstudiene. Praksisstudiene vurderes til bestått/ikke-bestått. Ved usikkerhet om studenten kan bestå praksis og ved ikke bestått praksis: se Kriterier for ikke bestått praksis i Fagplan for grunnutdanning i sykepleie.

Kriterier for ikke godkjent praksis

- Har satt pasientens liv og helse i fare ved å gå ut over grensene for egen kompetanse eller gjennom åpenbar mangel på forventede kunnskaper, ferdigheter og holdninger
- Har opptrådt på en måte som har vært klart krenkende for pasienter eller pårørende
- Har ikke, på tross av at det er oppdaget alvorlige mangler i kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – og på tross av at forholdet er påpekt av veileder, etterspurt eller tatt til følge veiledning og heller ikke på annen måte vist vilje til å ta ansvar for å endre manglene
- Er vurdert til ikke å ha oppnådd minimumskravet for forventede kunnskaper, ferdigheter eller holdninger innen ett eller flere av de angitte kompetanseområdene i vurderingsgrunnlaget
- Har ikke skrevet og levert veileder en skriftlig vurdering av egen læring og praksis, eller utført de andre forventede krav knyttet til attestasjons-, refleksjons- og/eller responsmappen
- Har ikke overholdt tilstedeværelsesplikten
- Undergraver tillit til samarbeidspartnere ved for eksempel å utebli eller forlate praksis uten å gi beskjed

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

23

Dokumentert godkjent praksis

Studenten får en skriftlig vurdering av veileder ved praksisstudienes slutt. Denne inkluderer studentens egenvurdering og må være vurdert til godkjent for at studenten kan fortsette videre i studiet.

Kurs 4.2: Prosjektorganiserte praksisstudier knyttet til helsefremmende og forebyggende arbeid (jan-mars 04).

Prosjektorganiserte praksisstudier foregår i samarbeid med praksisrepresentant(er) i bydel Ekeberg-Bekkelaget.

Læringsfokus:

Prosjektorganiserte praksisstudier skal gi forståelse av prosjekt som metode for innsamling av data, analyse, tolkning og drøfting av disse. Ved siden av å utføre et prosjekt og skrive en prosjektrapport skal studentene sette seg inn i bydelens arbeid med og behov for helsefremmende og forebyggende tjenester innen helsesektoren, og kartlegge sykepleierens rolle her. Både nåværende strategier og ønskede endringer skal vektlegges.

Læringsaktiviteter

Læringsaktiviteter knyttet til prosjektperioden er:

- Utarbeide læringsmål og handlingsplan som synliggjør prosjektets framdrift
- Skrive ukentlige prosessreferater som sendes/gis veileder
- Prosesslogg over gruppesamarbeidet som vedlegges prosjektrapporten
- Individuelt refleksjonsnotat, knyttet til en av fasene i prosjektarbeidet
- Egenvurdering
- Skriftlig Medstudentvurdering knyttet til aktivitet og bidrag i gruppa
- Prosjektframlegg/Posterframlegg i bydelen

Veiledning

Veileder møter studentene ca. 1 gang pr. uke, dog ikke mindre enn 6 ganger i løpet av prosjektperioden. Studentene har ansvar for å holde kontakt med høgskolens veileder gjennom hele prosessen. Tema for veiledning er både prosess og produkt. En kontaktperson fra bydelen bistår med hjelp der dette er nødvendig eller ønskelig for å klargjøre temaenes relevans, muligheter og begrensninger. Det forutsettes av

kontaktpersonen har godt kjennskap til bydelen.

Vurderingsgrunnlag

Kriterier for bedømmelse av prosjektrapporten:

Gruppen kan enten få tildelt en konkret prosjektoppgave fra bydelen, eller de kan stilles friere til å velge tema ut ifra egne interesser. Tema skal imidlertid være knyttet til bydelen. Vurderingen av prosjektorganiserte praksisstudier omfatter både produkt og prosess. For å få prosjektet godkjent må alle læringsaktivitetene være utført.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

24

I tillegg til prosjektrapporten skal det leveres en vurdering og oppsummering av hvordan gruppa har arbeidet i forhold til fremdriftsplan, samarbeid i gruppa og egen innsats.

En individuell skriftlig refleksjon over en av fasene i prosjektarbeidet inngår som et krav for at prosjektrapporten skal kunne bedømmes som godkjent.

Minimum en fagartikkel må trekkes inn i vurderingen.

Prosjektrapporten skal være i tråd med etisk/juridisk beskyttelse av pasienter og praksisfelt ved studentarbeid

Prosjektrapportens lengde skal være ca. 7000 ord, hvorav 5-600 ord skal være prosessreferat.

Prosjektrapporten utgjør en del av vurderingsgrunnlaget og bedømmes som godkjent/ikke godkjent ut fra følgende kriterier: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16 og 18

Kriterier for IKKE GODKJENT prosjektrapport:

Karakteren IKKE GODKJENT gis når flere av kriteriene ikke er innfridd, eller at:

- Oppgaven preges av usaklig eller overfladisk behandling av tema og problemstilling
- Det er manglende drøfting av metode og oppnådde resultater
- De etisk/juridiske krav ved innhenting og bearbeiding av data overholdes ikke
- Manglende deltakelse kan føre til at enkeltstudenter i gruppa vurderes til ikke bestått

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

25

STUDIE- OG VURDERINGSFORM

Mappemetodikk benyttes som gjennomgående arbeids- og vurderingsform i deltidssudiet.

Det innebærer at studiet er organisert rundt arbeidet med en rekke studieoppgaver.

Arbeidet med studiekrav og andre læringsaktiviteter skjer både individuelt og gruppevis. De fleste læringsaktivitetene krever dokumentasjon i form av ulike skriftlige arbeider, men det bes også om dokumentasjon i form av muntlig framstilling, rollespill, video, bilder og bruk av nettet/PC.

Studentene utarbeider studiekrav og problemstilling selv innen for gitt rammer, med unntak av kurs 2 hvor studentene utarbeider disse i samarbeid med lærerne. Studiekrav til kurs 2 utarbeidets og vedtas på allmøte i februar/mars måned 04.

Studieoppgavene samles i mapper. En oversikt av de ulike mappene og dets innhold og rammer vil bli klargjort i dette kapitlet etter en presentasjon av studiets arbeidsformer, læringsaktiviteter og vurderingskriterier.

Alle mappebidrag skal inneholde hvilke arbeidsformer og vurderingskriterier studenten har benyttet. Videre skal alle mappebidrag inneholde studentens navn, dato for ferdigstilling og antall ord. Ved selvstendig utforming av oppgaven, skal dette vedlegges.

Arbeidsformer, læringsaktiviteter og kriterier

For å sikre størst mulig bredde i kunnskapsgrunnlaget benyttes ulike arbeidsformer. I løpet av studieåret vil alle aktiviteter og arbeidsformer som er beskrevet bli benyttet; hver for seg eller i kombinasjon.

Arbeidsformer

Logg

I studiesammenheng blir loggbegrepet brukt om ulike former for uformell skriving som viser refleksjon over erfaringer. Logg er en måte å sortere og bearbeide opplevelser og erfaringer. Hensikten er vi ved loggskriving kan prøve ut, oppdage, klargjøre, bearbeide og videreutvikle tanker. Loggen kan være personlig, men også som et utgangspunkt for diskusjon med andre.

Arbeidslogg

En arbeidslogg utarbeides i forhold til en tekst eller situasjon. En tekst kan for eksempel være en artikkel, et sitat, et begrep, en definisjon, et fenomen osv. En situasjon kan være fra egen arbeidsplass eller praksisstudier. Arbeidsloggen skal ta utgangspunkt i studentens opplevelser, tanker og derfor refleksjoner i et spesielt møte med en utvalgt tekst eller bestemt situasjon. Den utvalgte teksten eller situasjonen vil derfor kunne være noe man

finner overraskende, provoserende, interessant, engasjerende osv.

Refleksjonene kan for eksempel bestå av assosiasjoner, svakheter, styrker og/eller kritikk.

Refleksjonene er ikke rette eller gale, men studenten må begrunne hvorfor teksten eller refleksjoner holder eller ikke holder.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

26

Hensikten med arbeidslogg er å skape en dialogisk relasjon til en tekst eller situasjon. Det stilles utenforstående spørsmål, noe som kan gi en dypere forståelse. En arbeidslogg kan lære studentene å ta egne standpunkt, se ulike innfallsvinkler, trekke ut hva som er vesentlig og tolke tekst eller situasjon.

Kunnskapslogg

En kunnskapslogg skal bestå av studentens egne kommentarer knyttet til en modul, et kurs, et tema. Kommentarene kan knyttes til forelesninger, litteratur, video, praksisutøvelse osv.

Studenten reflekterer over:

- Hva er det viktigste en har lært
- Hva er det som en fortsatt ikke riktig forstår og skulle trenge vite mer om?
- Hva har spesielt bidratt til læring og hvordan skal man lære mer om det en ikke riktig forstår eller ønsker å vite mer om?

Hensikten med kunnskapslogg er å reflektere over hva en lærer og hvorfor en lærer. Dette kan knyttes til egne læringsmål.

Prosesslogg

Her skal studenten reflektere over et tema, en praksisperiode, et kurs eller et arbeid som går over tid. Hvilke tanker gjøres underveis, hvordan ser en på arbeidet i ettertid osv.

Aktuelle spørsmål for å skrive en prosesslogg kan være:

- Mål for arbeidet – realistisk/urealistisk.
- Hvilken nytte har en av kurset og studieopplegget?
- Hvilke metoder, arbeidsformer er benyttet og hvordan fungerte disse?
- Hvilke problemer har oppstått under arbeidet og hvordan er det løst
- Hva gått bra/dårlig – og hvorfor, hva kunne vært gjort annerledes?
- Hva er lært og hva trenger en å lære mer om, og er det behov for veiledning?
- Hvordan opplever en kommunikasjon/møtene med pasientene? Hvordan kan den bedres?

Prosesslogg kan både skapes enkeltvis og gruppevis. Hensikten er å fremme refleksjon, ettertanke og dokumentasjon underveis.

Gruppe og klassediskusjoner/veiledning

Studentene i samme årshenhet tilhører klassen. Alle studentene er medlemmer av en studiegruppe på ca. 5 personer som igjen er medlemmer av en storgruppe. De ulike gruppene er viktige faktor i organiseringen av studiet.

Protokoll over gruppediskusjon/samtale

Studentene tar utgangspunkt i ulike typer logger, tema, situasjoner eller annet som gruppa felles avgjør som relevant til gruppediskusjon. Gruppa diskuterer stoffet på 2-3

gruppemøter. Hver deltaker skriver ut en protokoll over samtalen/diskusjonen i gruppa.

Protokollen kan være en sammenfatning av 2-3 punkter som interesserer og fenger, samt noen kommentarer over selve diskusjonen.

Hensikten er å få fram en bredde i synspunktene, ikke å enes om et bestemt synspunkt. En ønsker at studenten skal få fram egne refleksjoner samt refleksjoner rundt den responsen en får fra medstudentene.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

27

Gruppediskusjon med veileder til stede

Gruppa (både studiegruppa og storgruppa) avtaler en gruppediskusjon med veileder til stede. Gruppa avgjør form og innhold og dermed hvilken rolle veileder skal ha. Veileder kan delta i diskusjonen, men også være observatør. Gruppa kan ha en diskusjon men også organisere det som et fremlegg.

Hensikten er at den enkelte skal utvikle innsikt i tema og innfallsvinkler de ikke selv har dekket i sine egne studiekrav, slik at de får et bredere perspektiv. Det må derfor utarbeides et notat i forkant, slik at man får anledning til å forberede seg. For å få fram læringsutbytte må det i tillegg utarbeides et notat i etterkant. Notatene kan knyttes til andre studiekrav og kan være en type logg.

Klassedag

Klassen skal ha en fellesdag hvert semester, hvor gruppene presenterer et

tema/studieoppgave for hverandre. Klassen avgjør form og innhold på allmøte i starten av hvert semester.

Hensikten er at gruppa eller den enkelte skal utvikle innsikt i tema og innfallsvinkler de ikke selv har dekket i sine egne studiekraav, slik at de får et bredere perspektiv. Det må derfor utarbeides et notat som deles ut til de andre gruppene i forkant, slik at man får anledning til å forberede seg. For å få fram læringsutbytte må det i tillegg utarbeides et notat i etterkant. Notatene kan knyttes til andre studiekraav og kan være en type logg.

Samtekst

Samtekst kan være knyttet til et tema eller en situasjon. Studentene går sammen og skisserer en tekst fortløpende, uten redigering og diskusjon. Hver student skal bidra med en selvstendig del, enten et avsnitt eller et kapittel. Gruppa leser gjennom samteksten og diskuterer resultatet. En samtekst kan være et utgangspunkt for gruppearbeid generelt eller spesielt rettet mot et tema.

Hensikten med samtekst er at studentene får erfaring i hvordan egne og andres meninger og argumenter kan ta nye former når de settes sammen. Samtekst er også et verktøy for at alle i gruppa skal få gi uttrykk for sine meninger, og dermed få fram ulike synspunkter og assosiasjoner.

Respons til medstudent og gruppe

Det kan utarbeides respons til enkeltstudenter og grupper. Respons kan være knyttet til både teoretiske og praktiske arbeider/situasjoner. En god studentrespons er støttende, kritisk konstruktiv, konkret og ærlig. Ved å gi hverandre respons kan studentene selv bli mer kritisk til egne arbeider.

I tilbakemeldingen bør studenten være tydelig på hva som vurderes/kommenteres.

Kommentarene kan komme som spørsmål, som utfyllende kommentarer eller som redegjørelse for hvordan en selv forstår/oppfatter teksten eller situasjonen. Man kan også avtale i forkant hva man spesielt ønsker kommentar på.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

28

Hensikten er å få innblikk i egne styrker og utfordringer, slik at man kan utvikle egen fagkunnskap og kompetanse.

Veiledning, mål og normer

Alle studenter er tilknyttet en både en studiegruppe og en storgruppe. Det er studiegruppa som er primærgruppa, og som omtales mest her. For å styrke gruppearbeidet og den enkeltes studiesituasjon tilbys ulike former for veiledning og aktiviteter.

Obligatorisk veiledning

Studiegruppa skal ha 2 obligatoriske veiledninger i semesteret hvor læring, samarbeid, rolle og studieprogresjon er tema.

Veileder skal planlegge veiledningen med utgangspunkt i gruppaormer, framdriftsplan og læringsmål. I tillegg utarbeides det et notat i forkant og i etterkant av veiledningen. Notatene kan være en type logg.

Veiledning

Gruppa utarbeider en plan for veiledning i henhold til kriterier for skriftlig respons.

Tidspunkt fastsettes i samarbeid med veileder.

Læringsmål

For hvert semester setter den enkelte student opp egne læringsmål knyttet til studiets mål og innhold. Læringsmålene kan knyttes opp mot personlige utviklingsønsker, ferdigheter og kunnskapsområder. Læringsmålene danner utgangspunkt for vurdering av egen læring og utvikling. Læringsmål kan revideres. Revisjonen begrunnes og dateres.

Hensikten er å styrke sammenhengen mellom studiets og studentenes mål. Læringsmålene skal dermed bidra til å gi studentene retning på studiearbeidet, samtidig som studenten aktiviseres i forhold til eget studie.

Gruppaormer og framdriftsplan

Gruppa skal sette ned normer for gruppesamarbeidet. Normene nedfelles, begrunnes og underskrives. Som en støtte til gruppearbeidet utarbeides også en framdriftsplan.

Framdriftsplanen skal skissere gruppas aktiviteter for hvert semester. Gruppaormer og framdriftsplaner kan revideres. Revisjonen begrunnes og dateres.

Hensikten med gruppaormer og framdriftsplan er å ha en felles forankring om hvordan samarbeidet skal foregå.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

29

Kriterier til bruk ved vurdering av studiekrav

Hvert studiekrav blir vurdert i forhold til ett eller flere av kriterier nedenfor. Ved selvformulerte studiekrav skal det begrunnes hvordan kriteriene oppfylles.

1. Viser faglig innsikt
2. Ulike fagområder belyses
3. Integrerer teori og praksis
4. Reflekterer over stoff og/eller situasjon
5. Reflekterer over egen og andres praksis
6. Kritisk vurdering av tema
7. Er presis og nøyaktig
8. Er kreativ og skapende
9. Viser evne til systematisk tenkning
10. Viser forståelse for ulike innfallsvinkler
11. Fremmer og argumenterer egne meninger
12. Belyser sentrale begreper
13. Gir konstruktiv kritikk og tilbakemeldinger
14. Vekker interesse og motivasjon hos mottaker
15. Analyserer og tolker på bakgrunn av faglige vurderinger
16. Bruker anerkjent og relevant litteratur
17. Viser selvstendighet
18. Viser evne til samarbeid
19. Er aktiv og deltakende
20. Viser besluttsomhet
21. Har et godt håndlag
22. Egenformulert kriterier

Ulike mappers innhold og rammer

Fagmappen

Fagmappen inneholder studiekrav som blant annet danner grunnlag for den summative vurderingen. Alle studiekrav må være utført til fastsatt frist for å få framstille seg til sluttvurderingen.

2. studieår vil ha tre fagmapper, en for hvert hovedområde. Høsten fagmappe består av studiekrav knyttet til eldre og langtidssyke. Fagmappen knyttet til prosjektstudiene vil være prosjektoppgaven samt 2 studiekrav. Innholdet i den siste fagmappen er studiekrav knyttet til faglige vurderinger rundt praktiske ferdigheter og handlinger overfor akutt og kritisk syke.

Studiekrav høsten 2003, knyttet til eldre og langtidssyke (kurs 1.1 og 4.1):

Studentene utformer sine studiekrav selv. Studiegruppa velger først hvilke tema som besvares i gruppa. En oversikt over plan for arbeidet leveres veileder senest tre uker etter semesterstart.

Studenten(e) utformer studieoppgavene innen for følgende rammer:

• Alle studenter må innom følgende tema:

1. Pasient- og samhandlingskunnskap i forhold til senil demens
2. kriser, mestringsstrategier
3. dødende pasient/dødsproblematikk
4. flerkulturell forståelse
5. habilitering, rehabilitering

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

30

6. sykdomsforståelse, pasientopplevelser og sykepleievurderinger/handlinger ift. en pasient med KOLS, hjertesvikt, nevrologisk lidelse eller diabetes

7. relasjonsetikk, yrkesetikk

8. tannhelse/munnhygiene, sårbehandling, urinveisinfeksjon

9. dokumentasjon, lovverk, helsepolitikk, makt, tvang

10. legemiddelhåndtering, eldre og medikamenter

• Teori og praksis må integreres i 2/3 av oppgavene

• Det må være minimum 3 gruppeoppgaver og 3 individuelle oppgaver

• Til sammen ca. 10 000 ord

• Diskusjon med lærer til stede skal inngå i min. 2 studiekrav

• Medstudentrespons skal være knyttet til minimum 2 studiekrav (se responsmappen)

• Ulike arbeidsformer skal benyttes

• Ulike kriterier benyttes; ca. 3-7 pr. studiekrav

• Alle kunnskapsområder (pasient/samhandling/omgivelser) må inngå

• Minimum 2 ulike forskningsartikler skal brukes og refereres til

Studentene må gjøre rede for hvordan han/hun har valgt å bygge opp sin fagmappe med

bakgrunn i egne læringsmål og semesterets fokus.; dvs. gjøre rede for valg av

problemstillinger, evt. sammenkobling av tema osv.

Studiekrav våren 2004 knyttet til helsefremmende og forebyggende arbeid

Fagmappen består av prosjektrapporten inkludert gruppereferatet og 2 egenformulerte studiekrav (gruppeoppgave) knyttet til kurs 3.

Prosjektrapporten utarbeides i forhold til følgende rammer:

- Aktuelt helsefremmende eller forebyggende tema knyttet til barn/unge, voksne og/eller eldre i bydelen
- Problemstillingen godkjennes av veileder i samarbeid med praksiskontakt
- Praksistilknytning skal komme klart fram og dokumenteres
- Alle kunnskapsområder må inngå
- Minimum en fagartikkel må trekkes inn i vurderingen.
- Prosjektrapporten skal være i tråd med etisk/juridisk beskyttelse av pasienter og praksisfelt ved studentarbeid
- Det skal vedlegges en prosesslogg
- Prosjektrapportens lengde skal være ca. 7000 ord, hvorav 5-600 ord skal være prosesslogg
- Minimum 6 veiledningsmøter med lærer
- Vurderes i forhold til kriteriene: 1,2,3,4,5,6,9,10,11,12,14,15,,16 og 18

For å få prosjektet godkjent må hver student ha:

1. Utarbeidet en skriftlig refleksjon knyttet til en av fasene i prosjektarbeidet på ca. 700 ord
2. Skrevet en medstudentrespons på minimum 350 ord knyttet til aktivitet og bidrag i gruppa

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

31

For å få prosjektperioden godkjent må studentene utarbeide to gruppeoppgaver på til sammen ca. 2500 ord med tema fra kurs 3.

Studentene må gjøre rede for hvordan han/hun har valgt å bygge opp sin fagmappe med bakgrunn i egne læringsmål og kursenes fokus.; dvs. gjøre rede for valg av problemstillinger, evt. sammenkobling av tema osv.

Attestasjonsmappe

Attestasjonsmappen inneholder, som navnet tilsier, attestasjoner på gjennomførte kurs, utførte prosedyrer, gjennomført praksis osv. For at en attestasjon skal være gyldig må den være underskrevet av høgskolens veileder og/eller sykepleier i praksis.

Attestasjonsmappen for 2. studieår skal inneholde:

- Vurderingsskjema fra praksis med dokumentert tilstedeværelse ift. oppgitt timetall
- Utførte prosedyrer, rutiner og andre gjøremål i praksis (se eget skjema)
- Gjennomført kommunikasjonskurs (mai/juni-04)
- Gjennomførte prosedyrer og studiekrav ift. kurs 2 (mai/juni-04)
- Evt. tillegg bestemt i allmøte

Attestasjonsmappen må være komplett for at studenten skal fortsette studiene i 3. studieår.

Responsmappe

I denne mappen samler studenten aktuelle responser fra høgskolens veileder, praksisfeltet og ikke minst gitt og fått respons til/fra medstudenter.

Medstudentrespons knyttet til studiekrav er beskrevet i fagmappen, og må være utført for å få framstille seg til sluttvurderingen i uke 50/51 og få prosjektrapporten vurdert.

I forbindelse med høstens praksisperiode skal det gis en respons til en medstudenten tidlig i praksisperioden der en beskriver vedkommendes positive sider, utviklingsmuligheter osv, og en skriftlig vurdering til samme student på sluttens av praksis, som viser utviklingen.

Hver student skal også gi respons til en medstudent på utøvelse av en prosedyre i praksis.

Medstudentrespons knyttet til praksisstudiene må være utført for å få praksis godkjent.

Studenten skal også innhente minimum en respons fra sykepleier eller annen veileder knyttet til praksisperioden i høstsemesteret utenom midt- eller sluttvurderingen. Denne responsen kan være knyttet til en situasjon, et forløp eller en bestemt handling/prosedyre. Responsen medbringes til sluttvurderingen.

Refleksjonsmappe

Denne mappen vil inneholde refleksjonsnotater gjort underveis og ved semesterets slutt.

Refleksjonsnotater som gjøres underveis er knyttet til

- Gjennomføring av enkelte kurs
- Praksisstudier

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

32

- Gruppesarbeid
- Gitt og fått medstudentrespons

For hvert semester og etter hver praksisperiode skriver studentene et individuelt refleksjonsnotat som inngår i presentasjonsmappen. Dette "semesternotatet" bygger på de andre refleksjonsnotatene skrevet underveis, og skal inneholde refleksjon over egen læring og utvikling, relatert til bl.a. egne læringsmål, til bruk av studiegruppa, framdriftsplaner, ukeplaner, gitt og fått respons, eget bidrag til fellesskapet, studiets organisering og tilrettelegging osv.

Alle studentene må skrive læringsmål, ukeplaner og logger for praksis. Disse danner utgangspunkt for selvvurdering som må være utført for å få godkjent praksis.

Mens fagmappen har produkt som mål, har refleksjonsmappen prosessen, utviklingen og helheten som fokus. Hensikten med refleksjonsmappen er først og fremst å bidra til å skape retning og sammenheng i studiesituasjonen.

Eventuelle justeringer for mappenes innhold og funksjon bestemmes på kulletts allmøte.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

33

VURDERINGSORDNINGER

Mappevurdering er gjennomført som gjennomgående vurderingsform, der både formativ og summativ vurdering vektlegges. Mens summativ vurdering har som mål å fastsette studentenes kompetanse på et fastsatt tidspunkt, henspeiler formativ vurdering seg på tettere oppfølging og veiledning tidlig eller underveis i læringsprosessen.

Formativ vurdering

I mappevurdering kan "tettere oppfølging" være at studentene utarbeider utkast til mappebidrag som kommentarer av lærer eller medstudenter. Det er så opp til den enkelte studenten hvordan hun/han vil forhold seg til denne. Utfordringen blir å gjøre denne tilbakemeldingen så nyttig som mulig for mottakeren, og ikke gi så mange alternativer og så omfattende feedback at mottakeren lammes.

For å fokusere på veiledning og støtte i læringsprosessen har lærere ved deltidsstudiet vedtatt å gi respons etter følgende punkter:

- Respons gis til studiekraft som er under utarbeiding
- Gruppa skal i samarbeid med veileder avgjøre hvilke studiekraft som skal gis skriftlig respons på. En hovedregel er at alle studentene skal få respons på et individuelt studiekraft, og at alle studiekraft skal gis respons til
- Studenten(e) legger ved spørsmål om hva de vil ha veiledning på når de leverer utkast til studiekraft
- Responsen skal være kortfattet, og bør ikke være mer enn halvparten av studiekraftets rammeord
- Responsen skal inneholde:
 - 2 styrker/positive ting som kan virke støttende
 - 2 utfordringer som kan nås i nærmeste framtid
 - konkrete eksempler til utfordringer og styrker
- Responsen skal gis så rask som mulig etter levering av overnevnte, og tilbakemeldingen skal i hovedsak gis i gruppa (selv om det er en individuelt besvarelse)

Summativ vurdering

I 2. studieår vil det være en summativ vurdering i uke 50/51 med utgangspunkt i høstens fagmappe, knyttet til eldre og langtidssyke. Studentene er selv med å bestemme mappevurderingens innhold og form gjennom styringsstrukturen; dvs. gjennom kulletts allmøte, prosjektmøter og deltidsstudiets mappevurderingsutvalg. Vedtakene gjøres innen 20.oktober og bekjentgjøres på nettet. Samtidig vil det bli gitt ut en nærmere beskrivelse av gangen i vurderingsopplegget.

Den summative vurderingen i høstsemesteret vil være individuell. Vurderingsuttrykk:

Karakterskala A-F. En nærmere beskrivelse finnes i fagplanen.

I vårsemesteret vil det være en vurdering av prosjektoppgaven knyttet til helsefremmende og forebyggende helsearbeid. Dette er en gruppeoppgave som vurderes til bestått/ikke bestått.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

34

Obligatorisk tilstedeværelse

Det er obligatorisk tilstedeværelse i praksisstudiene og ved obligatoriske kurs og veiledningsgrupper. De obligatoriske kursene/seminarene i forhold til kurs 2 bestemmes på allmøter våren 04 og bekjentgjøres på nettet. Det vil også være 2-3 obligatoriske

veiledningsgrupper pr. semester der gruppas samarbeid, normer og mål drøftes. Prosjektleder vil i samarbeid med studiegruppeveileder fastsette konsekvenser ved manglende tilstedeværelse på arbeid med studiekrav.

Adgang til tredje studieår

For å påbegynne tredje studieår må studenten ha:

- Bestått praksisstudier
- Bestått prosjektorganiserte studier/prosjektrapport
- Bestått mappevurdering
- Gjennomført og vært til stede på obligatoriske kurs, og fått godkjent studiekrav knyttet til kurs 2.
- Komplett og godkjent attestasjonsmappe.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

35

Litteraturoversikt

- Almås, Hallbjørg (red). (2002) Klinisk sykepleie. Bind 1, 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Austgard, Kitt (2002). Omsorgsfilosofi i praksis: å tenke med filosofen Kari Martinsen i sykepleien. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Barth, Tom, Børtveit, Tore og Prescott, Peter (2001). *Endringsfokusert rådgiving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bredland, Ebba Langum, m. fl. Det handler om verdighet. Ideologi og praksis i rehabiliteringsarbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2002.
- Bjørk, Ida Torunn et al (red)(2002). Møte mellom pasient og sykepleier. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Daidsen-Nielsen, Marianne (1996). Blant løver. Å leve med livstruende sykdom. Oslo: Ad. Notam Gyldendal AS
- Eide, Hilde, Hagen, Anne Lytomt og Bjørge, Elisabeth m.fl (2003). Endringsfokusert veiledning og rådgiving. Kommunikasjonsseminar 2.år. Arbeidshefte. HiO, SU.
- Engedal, Knut m. fl (2002). Makt og avmakt. Rettighetsbegrensninger og bruk av tvangstiltak i institusjoner og boliger for eldre. Sem: Nasjonalt kompetansesenter for aldersdemens
- Eriksson, Katie (1995). Det lidende menneske. Oslo: Tano
- Folkehelse rapporten 2002 <http://www.odin.dep.no/hd/norsk/publ/stmeld/042001-040003/index-inn001-b-n-a.html>
- Gjengedal, Eva og Hanestad, Berit Rokne (red.) (2001) Å leve med kronisk sykdom. En varig kursendring. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Granum, Vigdis og Solvoll, Betty Ann (1997). Sykepleieren - den forskende praktiker. Oslo: Tano
- Heap, Ken (2002). Samtaler i eldreomsorgen: kommunikasjon, krise, minner, sorg. Oslo: Kommuneforlaget
- Helseth, Sølvi (2001). Psykososialt arbeid på helsestasjonen. I: Vård i Norden. Vol.21 No 2 s. 16-20/2001
- Hegerstrøm, Turid (2002). Om relasjoner i hjemmetjenestene. Oslo: Universitetsforlaget
- Heggdal, Kristin (1999). Sykepleiedokumentasjon. Oslo: Universitetsforlaget
- Holan, Synne (red) (2000). Det nye livet. Svangerskap, fødsel og barseltid. Bergen; Fagbokforlaget
- Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002
- 36
- Hofmann, Bjørn (1998). Infusjonsapparat. *Håndbok for helsepersonell*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holm, Solrunn og Notevarp, Jan O (2001). *Administrering av legemidler*. Bergen: Fagbokforlaget (kap.6)
- Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (1996). Metodevalg og metodebruk. Oslo: Tano
- Hummelvoll, Jan Kåre (2000). HELT – ikke stykkevis og delt: psykiatrisk sykepleie. 5.utg. Oslo: Gyldendal Akademia
- Jacobsen, Dag og Vennerød, Anne Marie (1999). Farmakoterapi for helsepersonell. 2. utg. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Karoliussen, Mette og Smebye, K.L (1997). Eldre, aldring og sykepleie. 2utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kirkevold, Marit og Ekern, Karen Strømnes (red)(2001). Familien i sykepleiefaget. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Klepp, Knut-Inge og Aarø, Leif E (1997). (red). Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid.

2.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Lindholm, Christina (1998). Sår. Oslo: Forlaget Sykepleien

Lov av 19.november 1982: Om helsetjenesten i kommunene

Lov av 2.juli 1999 nr. 64: Om pasientrettigheter

Malmedal, Wenche (1999). Sykehjemmets skyggesider. Når beboere i sykehjem utsettes for krenkelser og overgrep Oslo: Kommuneforlaget

Mc.Caffery, Margo og Beebe, Alexandra (1996). Smertor. Lærebok for helsepersonell. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Meland, Eivind m.fl (2000). Røyking, selvopplevd helse og sosial integrasjon blant ungdom. Tidsskrift for den Norske Lægeforening, 3013-3016, 120, 25/2000.

Misvær, Nina og Oftedal, Gunnar (red) (2002). Helsestasjonsboka. Oslo: Kommuneforlaget

Myhrvold, Trine (2003). The exclusion of the other: challenges to the ethics of closeness. Nursing Philosophy, vol. 4, s. 33-43 www.blackwellpublishing.com/journals/nup

Mæland, John Gunnar (1999). Forebyggende helsearbeid - i teori og praksis. Oslo: Tano Aschehoug

Reime, Marit H. og Aksnes, June (2000). Innleggelse av perifer venekanyle. Hvorfor følges ikke retningslinjer. s. 34-38. *Tidsskriftet Sykepleien* no. 9/2000.

Studieplan 2. studieår Deltid, kull 2002

37

Repstad, Pål (1996): Sosiologiske perspektiver for helse- og sosialarbeidere. Oslo: Ad. Notam Gyldendal

Rustøen, Tone (2001). *Håp og livskvalitet - en utfordring for sykepleieren*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Satsing på barn og ungdom: regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2002: Samlet oversikt. Barne- og familiedepartementet. Oslo: Departementet, 2002.

Schiøtz, Aina (2003). Folkets helse, landets styrke 1850-2003. Oslo: Universitetsforlaget

Slettebø, Åshild (2002). Sykepleie og etikk. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sortland, Kjersti (2001). Ernæring – mer enn mat og drikke. Bergen: Fagbokforlaget

Steinhaus, Sissel et al(1998). Forebygging av lårhalsbrudd i Oslo, Stovner bydel. I: Tidsskrift for Den norske Lægeforening, årgang 118, nr 1/1998.

Steinhaus, Sissel et al(1998). Forebygging av lårhalsbrudd i Oslo, Stovner bydel. I: Tidsskrift for Den norske Lægeforening, årgang 118, nr 1/1998.

Stortingsmelding 16; 2003 Resept for et sunnere Norge.

Tveiten, Sidsel (2001). *Pedagogikk i sykepleiepraksis*. Bergen: Fagbokforlaget

Thurèn, Torsten (1993). Vitenskapsteori for nybegynnere. Oslo: Universitetsforlaget

Wogn-Henriksen, Kjersti (1997). Hvorledes opplever den demente sin tilstand. I: Eek, Arnfinn et al. "Klippe, klippe – sa kjerringa". Sem: Info Banken

Aadland, Einar (1997). Og eg ser på deg...! Vitenskapsteori og metode i helse og sosialfag. Otta: Tano Aschehoug

Video:

Perifere venekanyler, instruksjon i innleggelse, stell og fjerning av perifere venekanyler. (2000) Et samarbeidsprosjekt mellom Haukeland sykehus og Avdeling for sykehushygiene og Høgskolen i Bergen

Vedlegg 3 Tabell over observasjoner og fokussamtaler

(fokussamtaler i kursiv)

	Dato	Type aktivitet	Aktører	Observasjonens varighet (ca)	Dokumentasjon / antall sider totalt	Referansekode
Plenum	11. juni 03	Allmøte	De fleste studentene, prosjektleder og to lærere	1 time	Renskrevet observasjonslogg, 2 sider	P-O-1
	21. august 03	Allmøte med info om forestående praksisperiode	De fleste studentene og prosjektleder	1 time	Renskrevet observasjonslogg, 1 side	P-O-2
	30. oktober 03	Allmøte med etterfølgende pause	De fleste studentene og to lærere	1 ¼ time	Renskrevet observasjonslogg, 6 sider	P-O-3
	4. desember 03	Oppgave til hjemmeeksamen blir delt ut	Alle studentene	45 minutter	Renskrevet observasjonslogg, 3 sider	P-O-4
	5. desember 03	Informasjonsmøte vedr. hjemmeeksamen	De fleste studentene og to eksamenskandidater (som har hatt permisjon)	1 time	Renskrevet observasjonslogg, 5 sider	P-O-5
Gruppe A	11. juni 03	Gruppemøte, drøfting av gruppas egne forslag til praksisopplegg	Gruppe A og prosjektleder	1 time	Renskrevet observasjonslogg, 1 side	GA-O-1
	16. september 03	Gruppemøte, arbeid med eget forslag til studiekraft	Gruppe A	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 8 sider	GA-O-2
	23. september 03	Møte med veileder	Gruppe A og veileder Hans	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 4 sider	GA-O-3
	7. oktober 03	Møte med veileder	Gruppe A (Kristin er fraværende) og veileder Hans	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 6 sider	GA-O-4
	4. november 03	Møte med veileder	Gruppe A (Martine er fraværende) og veileder Hans	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, og delvis transkripsjon, 4 sider	GA-O-5
	2. desember 03	Møte med veileder	Gruppe A og veileder Hans	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 11 sider	GA-O-6
	4. desember 03	Gruppemøte rett etter at eksamensoppgaven er delt ut	Gruppe A	1 ¼ time	Delvis renskrevet observasjonslogg, og delvis transkripsjon, 8 sider	GA-O-7
	23. mars 04	Gruppe møte, siste finpuss på et av mappeelementene: prosesslogg	Gruppe A	1 time	Delvis renskrevet observasjonslogg, og delvis transkripsjon, 7 sider	GA-O-8
	6. november 03	Praksisstudier, Jordbærstedet sykehjem	Arvid, Tore, Silje, Praksisveileder	5 timer	Renskrevet observasjonslogg, 10 sider	GA-O-9
	12. november 03	Praksisstudier, Løvli sykehjem	Kristin, Martine, Lars, Praksisveileder	5 timer	Renskrevet observasjonslogg, 7 sider	GA-O-10
	7. oktober	<i>Fokussamtale, ledet av forsker</i>	<i>Gruppe A</i>	<i>1 time</i>	<i>Alt transkribert, 10 sider</i>	<i>GA-FS-1</i>
	28. april	<i>Fokussamtale, ledet av forsker</i>	<i>Gruppe A (Kristin er fraværende)</i>	<i>1 time</i>	<i>Alt transkribert, 11 sider</i>	<i>GA-FS-2</i>
	23. september 03	<i>Fokussamtale, ledet av forsker</i>	<i>Nøkkelinformant, Arvid</i>	<i>1 time</i>	<i>Delvis transkribert, delvis referet, 5 sider</i>	<i>NIA-FS-1</i>
	5. februar 04	<i>Fokussamtale, ledet av forsker</i>	<i>Nøkkelinformant, Arvid</i>	<i>1 ½ time</i>	<i>Delvis transkribert, delvis referet, 7 sider</i>	<i>NIA-FS-2</i>
	26. september 03	<i>Fokussamtale, ledet av forsker</i>	<i>Nøkkelinformant, Martine</i>	<i>1 ¼ time</i>	<i>Delvis transkribert, delvis referet, 6 sider</i>	<i>NIM-FS-1</i>
	1. mars 04	<i>Fokussamtale, ledet av forsker</i>	<i>Nøkkelinformant, Martine</i>	<i>1 ½ time</i>	<i>Delvis transkribert, delvis referet, 6 sider</i>	<i>NIM-FS-2</i>
	23. mars 04	<i>Fokussamtale, ledet av forsker</i>	<i>Nøkkelinformant, Kristin</i>	<i>1 ½ time</i>	<i>Delvis transkribert, delvis referet, 8 sider</i>	<i>NIK-FS-1</i>
	Gruppe B	20. oktober 03	Arbeid med ett felles mappearbeid, med etterfølgende lunsjpause	Astrid, Anne, Fredrik	2 ½ time	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 9 sider
23. oktober 03		Møte med veileder	Gruppe B og veileder Torild	1 time	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 7 sider	GB-O-2
8. januar 04		Gruppemøte, Arbeid med mappearbeider	Gruppe B	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 14 sider	GB-O-3

	15. januar 04	Møte med veileder	Gruppe B og veiledere Torild	1 time	Delvis renskrevet observasjonslogg, og delvis transkripsjon, 6 sider	GB-O-4
	22. januar 04	Gruppemøte, planlegging av prosjektarbeid	Gruppe B	1 ½ time	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 12 sider	GB-O-5
	2. februar 04	Gruppemøte, planlegging av prosjektarbeid	Gruppe B (Anette er fraværende)	2 ½ time	Alt transkribert, 25 sider	GB-O-6
	16. mars 04	Møte med veileder	Gruppe B og veileder Mona	1 ¼ time	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 8 sider	GB-O-7
	18. november 04	Praksisstudier, Skoglihjemmet sykehjem	Anne, Grete, Fredrik, Veileder Thorild, praksisveileder	5 timer	Renskrevet observasjonslogg, 10 sider	GB-O-8
	11. januar 04	Fokussamtale, ledet av forsker	Gruppe B	1 ¼ time	Delvis transkribert, delvis referert, 13 sider	GB-FS-1
	28. april 04	Fokussamtale, ledet av forsker	Gruppe B	1 ¼ time	Delvis transkribert, delvis referert, 11 sider	GB-FS-2
	18. november 03	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant Cecilie	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 6 sider	NIC-FS-1
	22. januar 04	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant, Cecilie	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 6 sider	NIC-FS-2
	18. nov. 03	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant, Grete	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 5 sider	NIG-FS-1
	22. januar 04	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant, Grete	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 5 sider	NIG-FS-2
Veiledere og prosjektleder	10. desember	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant, veileder Torild	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 6 sider	NlvT-FS-1
	13. april 04	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant, veileder Mona	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 6 sider	NlvMO-FS-1
	2. desember 03	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant, veileder Hans	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 5 sider	NlvH-FS-1
	14. januar 05	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant, veileder Hans	1 time	Delvis transkribert, delvis referert, 4 sider	NlvH-FS-2
	8. desember 03	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant prosjektleder	1 ½ time	Delvis transkribert, delvis referert, 7 sider	NIPR-FS-1
	10. november 04	Fokussamtale, ledet av forsker	Nøkkelinformant prosjektleder	1 time	Justering av kapittel om konteksten	NIPR-FS-2
Sensorer	19. desember 03	Møte interne sensorer	Torild, Hans, Prosjektleder, Sensor 1, Mona	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 13 sider	S-O-1
	6. januar 04	Møte interne og eksterne sensorer	Torild, Hans, Prosjektleder, Mona, Intern sensor 1, Ekstern sensor 1, ekstern sensor 2	2 timer	Delvis renskrevet observasjonslogg, delvis transkripsjon, 14 sider	S-O-2
				Til sammen ca. 67 timer, derav Ca. 49 t. observasjoner		

Vedlegg 4 Informert samtykke

Doktorgradsprosjektet: "Struktur, kultur og læring"

Line Wittek, Pedagogisk Utviklingssenter

Telefon: 22 45 27 31 / 48 19 58 51

e-post: line.wittek@adm.hio.no

I mitt doktorgradsprosjekt, ønsker jeg å undersøke hvilken rolle mappene spiller i det læringsarbeidet og i de læringsprosesser som finner sted innenfor ett studentkull.

(For en detaljert beskrivelse av prosjektet, se <http://home.hio.no/~linew>²⁶⁰)

Datainnsamlingen vil foregå ved at jeg deltar (noen dager,) når din gruppe er ute i praksis, og når gruppa samles for å arbeide med studiekraft til mappene. Jeg vil også få tilgang på de ferdige tekstene som legges inn i mappen. Jeg vil foreta gruppeintervjuer og individuelle intervjuer, som blir tatt opp på bånd. Det er ingen andre enn meg som vil ha tilgang til opptakene, de vil bli oppbevart konfidensielt, og de vil bli slettet når analysen av materialet er ferdig.

Alle data vil bli anonymisert. I praksis innebærer det at navn og andre kjennetegn som kan gjøre deg som person gjenkjennelig, vil bli utelatt. Det er mulig å trekke seg som informant underveis. Forskningsetiske retningslinjer vil bli fulgt, og prosjektet er lagt frem for datatilsynet til godkjenning.

.....

Jeg gir med dette mitt informerte samtykke til å delta som informant i prosjektet i henhold til det som er skissert overfor.

Sted og Dato.....

Din underskrift:.....

²⁶⁰ Denne linken var virksom på det tidspunktet da dette var aktuelt for informantene, linken er ikke lenger i funksjon

Vedlegg 5 Godkjenning fra datatilsynet



Line Wittek
Ped.utv.senter, Høyskolen i Oslo
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Deres ref	Vår ref (bes oppgitt ved svar) 2003/1392-2 RVB/-	Dato 03.11.2003
-----------	-----------------------------------------------------	--------------------

KONSESJONSSØKNAD – DOKTORGRADSPROSJEKT

Vi viser til Deres søknad av 29.06.2003 om konsesjon for behandling av personopplysninger i forbindelse med doktorgradsprosjektet "Struktur, kultur og læring". Videre vises til telefonsamtale 03.11.2003.

Etter gjennomgang av konsesjonssøknaden i telefonsamtale med søker, legger Datatilsynet til grunn at prosjektet oppfyller kravene i personopplysningsforskriften § 7-25 som gjør unntak fra konsesjonsplikten etter personopplysningsloven § 33 på nærmere bestemte vilkår, se vedlagte forskrift og informasjonsskriv. Behandlingen vil dermed kun være meldepliktig til Datatilsynet, jf personopplysningsloven § 31.

Vi ber for ordens skyld om at De gjennomgår forskriftens § 7-25 og tar kontakt dersom det skulle foreligge noen tvil fra Deres side. Melding til Datatilsynet gjøres enklest via våre hjemmesider på : www.datatilsynet.no.

Datatilsynet avslutter med dette saken og ønsker lykke til med prosjektet.

Med hilsen

Monica Fornes (e f)
fagansvarlig

Rune Vidar Bråthen
rådgiver
(saksbehandler,
telefon 22 39 69 07)

- Vedlegg :
- Personopplysningsloven med forskrifter
 - informasjonsskriv

Postadresse: Postboks 8177 Dep 0034 OSLO	Kontoradresse: Tollbugt 3	Telefon: 22 39 69 00	Telefaks: 22 42 23 50	Org.nr: 974 761 467	Hjemmeside: www.datatilsynet.no
------------------------------------------------	------------------------------	-------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------------------------------------------------------